NA TRAJETÓRIA DAS LETRAS

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NA UFFS

MORGANA FABIOLA CAMBRUSSI
(ORGANIZADORA)

NA TRAJETÓRIA DAS LETRAS:
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NA UFFS

Morgana Fabiola Cambrussi
(Organizadora)

Revisão dos textos Autores e organizadora

Preparação e revisão final Marlei Maria Diedrich

Projeto gráfico e capa Paolo Malorgio Studio

Diagramação Paolo Malorgio Studio

Divulgação Diretoria de Comunicação Social

Formatos e-Pub, Mobi, PDF e Impresso

Livro produzido com apoio da Fundação Araucária, através do Programa de apoio a publicações científicas – fortalecimento de editoras (Chamada pública 23/2018).

Coordenador do projeto Antonio Marcos Myskiw

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
LETRAS - OS PRIMEIROS 10 ANOS DESSA HISTÓRIA

Morgana Fabiola Cambrussi

Ah, tem uma repetição, que sempre outras
vezes em minha vida acontece.
Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! —
só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
(Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa)

Estamos atravessando com passos largos e firmes a história de constituição do Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, com um trabalho que se destaca ao contribuir para a consolidação da própria UFFS como instituição de ensino superior (com graduação, mestrado e doutorado; ensino, pesquisa e extensão de excelência) e, por isso mesmo, o trabalho desenvolvido no campo das Letras recebe a homenagem que se materializa neste livro. O leitor poderá conhecer, na seleção apresentada aqui, uma parte das atividades empreendidas para a qualificação do Curso de Letras desde seu surgimento, quando construímos a proposta do PPC 2010 (Projeto Pedagógico de Curso), até o estágio mais atual, traduzido na proposta do PPC 2020. Entre uma versão e outra do Curso de Letras, vão sendo acomodadas camadas de experiência que hoje compilamos nos capítulos distribuídos entre as três partes deste livro.

Dizer que “parece que foi ontem” que o Curso de Graduação em Letras da UFFS iniciou suas aulas não seria apenas um clichê, seria mesmo uma verbosidade diante do curto intervalo que representa uma única década de atuação acadêmica para um curso de graduação que revisita a formação da cultura letrada, ofertado em um modelo bastante tradicional de instituição (uma universidade federal). Pela história dos cursos de Letras Brasil afora, seria de se esperar que fosse assim, mas acabou sendo bem diferente. Essa aparente premência se inunda de sentido quando nos damos conta do quanto avançamos apesar do curto intervalo de tempo (e não por pressão dos anos aniversariados). Nós paramos – apenas por um instante – para refletir sobre a caminhada e, de repente, fomos surpreendidos pela dimensão da distância que percorremos, pela diversidade de trilhas que abrimos e pela bagagem que acumulamos nessa trajetória coletiva. É mesmo significativo observarmos o meio da travessia e não fixarmos origem e meta como pontos únicos de observação.

O percurso deixa notar a atuação de uma comunidade acadêmica comprometida com a resistência intelectual ao não sucumbir ao crescente modelo organizacional, cujas métricas vão remodelando a instituição em organização e a produção de conhecimento em operação simplificada de saberes. Assombrada pelo modelo institucional a que Marilena Chauí se referiu como *universidade operacional*, a resistência intelectual daqueles que guardam como identidade um sentimento de pertencimento ao Curso de Letras vai se construindo à medida que não cedemos às pressões de mercantilização da formação superior, tampouco “enxugamos” de nossos espaços curriculares e extracurriculares a formação científica, crítica e reflexiva para o trabalho com língua e literatura, essencial à formação inicial e continuada dos profissionais de Letras em serviço na educação.

Nessa primeira década vivida pelo Curso de Letras, o momento em que lançamos este livro se individualiza e não apenas pelo simbolismo

do ciclo de 10 anos. Estamos sendo desafiados como não fomos antes. A atuação de todos juntos e de cada um em sua própria trincheira se revestiu, nos últimos tempos, de valores que extrapolam o compromisso com o fazer científico por ofício, porque, ao mesmo tempo em que estamos comprometidos com o progresso da ciência, precisamos combater a crescente onda política voltada a deslegitimar e assolar a produção de conhecimento e a formação de pensamento crítico no país. Precisamos agora agir em defesa da ciência, do conhecimento cientificamente construído, conhecimento validado, aplicado em favor do desenvolvimento social.

Essa resistência ocorre também em meio aos retrocessos que ameaçam a continuidade da educação pública brasileira, os quais atingem em especial o ensino superior federal; por meio das restrições orçamentárias severas impostas às universidades ao ponto de inviabilizar sua atividade-fim; por meio da desconstrução de políticas públicas de educação conquistadas a duras penas, seja para a educação básica seja para o ensino superior; por meio da ameaça de descontinuidade de projetos e programas que qualificam a formação acadêmica; e, não menos vergonhoso na história da educação superior nacional, por meio dos sucessivos atentados perpetrados contra os processos democráticos e a autonomia universitária.

Com esse complexo enredamento em vista, esta obra é uma coletânea que tanto celebra o caminho já percorrido quanto lança um compromisso com a atuação profissional combativa em resguardo do porvir, da continuidade das conquistas que nos permitiram chegar até aqui. Não estamos nos acuando pelas ameaças de retrocessos, mas cheios de voz para relatar, analisar, refletir e compartilhar as experiências acadêmicas de que tanto nos orgulhamos e para as quais entregamos nossa primeira década vivida no Curso de Letras.

A primeira parte deste livro, destinada a apresentarmos importantes **Programas de formação acadêmica e de inserção social do Curso de Letras**, reúne cinco capítulos que recobrem o conjunto de programas que o

Curso oferta (ou ofertou), como a recente política de residência pedagógica e programas mais consolidados nacionalmente, presentes no Curso desde 2011, como o de educação tutorial e o de iniciação à docência.

O Capítulo 1, **Ler & Educar: um projeto de fortalecimento de vínculos e de formação de professores e de leitores**, de Claudia Finger-Kratochvil, Angela Cristina di Palma Back e Ana Cláudia de Souza, apresenta uma retomada interinstitucional das ações do programa OBEDUC (Programa do Observatório da Educação), de que participou o Curso de Letras da UFFS. O texto reflete como o projeto contemplou duas importantes articulações: entre universidade e sociedade (por meio do elo com as escolas) e entre ensino, pesquisa e extensão – tríade indissociável na atuação acadêmica.

Em **Centro de Línguas da UFFS: espaço de formação de professores em Letras e de ensino de línguas**, de Cláudia Andrea Rost Snichelotto, Maria José Laiño e Tatiana Gritti, as autoras traçam uma trajetória para a rica experiência do CeLUFFS *Campus* Chapecó. Destaca-se o impacto desta e de outras relevantes ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Línguas da UFFS (PROLIN) para a formação inicial e continuada de profissionais da área de Letras e para a qualificação e inserção social do Curso de Graduação e da própria UFFS.

No terceiro capítulo, intitulado **Pibid no Curso de Letras: reflexões sobre a consolidação da díade licenciatura & iniciação à docência**, as autoras Morgana Fabiola Cambrussi, Aline Cassol Daga Cavalheiro e Ani Carla Marchesan realizam uma retomada do desenvolvimento do Pibid no Curso de Letras desde 2011. As autoras destacam as contribuições da prática de iniciação docente para a formação dos licenciandos, para a educação básica e para a consolidação da inserção social da universidade. Por fim, ancorado em indicadores educacionais, o capítulo ainda desenvolve um perfil para as escolas parceiras que acolheram o conjunto de subprojetos executado nessa primeira década de atuação do curso de

Letras, evidenciando a situação de vulnerabilidade em que se encontram as unidades de ensino mais periféricas.

O quarto capítulo, de Morgana Fabiola Cambrussi e Eric Duarte Ferreira, **O Audiovisual e a Formação em Letras: práticas pedagógicas com PET e Pibid**, apresenta um relato reflexivo acerca de experiências com trabalho audiovisual nos programas PET e Pibid do Curso de Letras. Os autores também debatem a relevância do emprego de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas e a relevância da formação inicial e continuada dos professores em atuação, com vistas ao desenvolvimento de metodologias de ensino que potencializem a utilização do audiovisual como estratégia pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica no Curso de Letras da UFFS/Chapecó, quinto capítulo, escrito por Luciano Melo de Paula e Ângela Luzia Garay Flain, apresenta o funcionamento do recém-criado programa de residência pedagógica, ainda em sua segunda edição. Os autores debatem não apenas o papel da residência na qualificação da formação inicial e em serviço de sujeitos professores, mas também os desafios enfrentados para implementação da Residência Pedagógica durante o período de crise sanitária e de restrição de acesso ao campo profissional.

Na segunda parte desta organização, também com cinco capítulos, são debatidos **Projetos e políticas de ação pedagógica**, com ênfase nos desafios legais de reestruturação de currículos, a exemplo da extensão curricular, nas ações inclusivas e afirmativas e nas ações inovadoras, como recentes projetos de extensão e de cultura que começam a ganhar contornos mais nítidos a cada edição e fortalecem nossa formação acadêmica.

Ações afirmativas: ingresso e permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior, sexto capítulo, de Dulce do Carmo Franceschini, apresenta um resgate da história institucional recente que culminou na criação do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)

da Universidade Federal da Fronteira Sul. O texto discute, ainda, o papel do Curso de Letras diante de ações afirmativas dessa grandeza, enfatizando o trabalho pela permanência e pelo sucesso acadêmicos de estudantes indígenas na UFFS.

No texto **A acessibilidade de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior: contrariedades agravadas na pandemia**, sétimo capítulo desta obra, as autoras Morgana Fabiola Cambrussi e Cláudia Felisbino Souza refletem sobre a atuação conjunta do Núcleo de Acessibilidade e do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, no *Campus* Chapecó. Entre os aspectos debatidos, as autoras dão destaque para as ações de promoção do desenvolvimento acadêmico legalmente garantido à pessoa com deficiência no contexto do ensino superior, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19.

O oitavo capítulo, **Extensão Curricular e Inovação em Letras: caminhos para a construção de um currículo (também) extensionista**, de Morgana Fabiola Cambrussi e Aline Cassol Daga Cavalheiro, discute como os processos de inovação social e de extensão universitária com inovação na área de Letras se articulam à recente demanda pela curricularização da extensão nos cursos de graduação no Brasil, com ênfase para a proposta construída no Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó.

Clube de Leitura: Travessia, nono capítulo, de Angela Derlise Stübe, Eric Duarte Ferreira e Valdir Prigol, faz uma instigante apresentação da experiência de criação e de implementação de um Clube de Leitura no Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. Os autores nos conduzem pela experiência com o primeiro ciclo do Clube, marcando o papel do leitor e a pluralidade das práticas de leitura possíveis, assim como destacam os modos experienciais de leitura que são fomentados pelo projeto.

Fechando a segunda parte da obra, os autores Alejandra Maria Rojas Covalski, Ângela Luzia Garay Flain e Santo Gabriel Vaccaro, no décimo capítulo, **Literatura, lengua y cultura: experiencias en extensión**, apresentam um instigante relato sobre como os projetos de extensão "Literatura y otros saberes" e "PerCursos rioplatenses" se articularam às disciplinas de literatura de língua espanhola ofertadas no Curso de Letras e, partindo de debates iniciados em sala de aula, contribuíram para a ampliação dos horizontes de formação do Curso. O texto identifica e registra os passos percorridos para que a formação em língua, literatura e cultura, assim como a formação pedagógica, pudessem ser articuladas à prática extensionista protagonizada também pelos discentes.

O terceiro ponto do balanço dessa década de formação acadêmica, **A história e nosso futuro em Letras**, nos seis capítulos finais, celebra as vozes de nossos alunos e egressos, além de apresentar para o debate questões relativas à estrutura física e curricular de Letras, ao mesmo passo em que são abordadas a perspectiva histórica da formação em Letras no oeste catarinense e os desdobramentos do Curso de Graduação em Letras da UFFS, com a decorrente oferta de formação em nível de pós-graduação pela universidade.

No texto **A realidade dos Estágios Curriculares Supervisionados em Português e Espanhol: experiência de 10 anos,** capítulo 11, Ângela Luzia Garay Flain, Cristiane Horst e Aline Cassol Daga Cavalheiro refletem sobre a experiência de dez anos de efetivação dos estágios curriculares do Curso de Letras, apontando o modo de organização dos componentes práticos. As autoras também discutem as alterações que se produziram ao longo dessa primeira década e a relevância da prática de estágio para a formação docente qualificada.

O capítulo 12, **Laboratórios no Curso de Letras da UFFS/Chapecó**, de Ani Carla Marchesan, Maria José Laiño e Marcelo Jacó Krug, traça um rico panorama dos laboratórios que compõem a infraestrutura do Curso

de Letras, com destaque para as atividades desenvolvidas em cada um dos espaços apresentados. O texto ainda apresenta um detalhamento dos modos como essa infraestrutura colabora para a qualificação da formação inicial e continuada dos acadêmicos, especialmente por meio da articulação entre os espaços de laboratório do Curso e os diferentes Programas mantidos na graduação (PET, PRP, Pibid e outros).

No capítulo 13, **Um lugar para os Cursos de Letras na formação de professores em Chapecó (SC)**, uma intensa reflexão é desenvolvida por Mary Neiva Surdi da Luz, Mary Stela Surdi e Marcia Ione Surdi ao apresentarem ao leitor a historicidade do desenvolvimento da educação superior no oeste catarinense. Com ênfase para os cursos de Letras e para o compromisso com a formação qualificada de professores de língua, as autoras contextualizam a interiorização da formação superior, relembrando os enfrentamentos e as reivindicações que mobilizaram diferentes grupos sociais na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul em prol da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Ao analisar sua formação acadêmica em curso, o discente de Letras Mateus Scariot, no texto **Mobilidade Internacional e PET: experiências acadêmicas em diálogo**, capítulo 14, reflete sobre o impacto de duas experiências universitárias em sua formação: a atividade de bolsista no Programa de Educação Tutorial e a vivência de um intercâmbio internacional. Ainda durante seu percurso de graduação, o autor discute como a mobilidade internacional pode ter impactos que transcendem a experiência formativa e significam a própria formação humana do estudante em intercâmbio. Mateus Scariot também relata a importância de sua participação em ações do PET que possibilitaram inserção social a ele e ao próprio Curso de Letras.

As vozes de Alice Ribeiro Dionizio e Laura Fontana Soares, no capítulo 15, **Nós, egressas de Letras**, relatam a trajetória acadêmica de

formação profissional no Curso de Letras da UFFS, destacando como essa trajetória culminou na atuação profissional de cada autora. O texto reflete, ainda, sobre o papel da educação superior pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a formação integral (humana, social e acadêmica) dos profissionais, especialmente aqueles egressos de cursos de licenciatura.

Em **A pós-graduação em Estudos Linguísticos no Oeste Catarinense: contextualização histórica e impactos**, último capítulo, Aline Peixoto Gravina e Mary Neiva Surdi da Luz traçam um panorama histórico para o desenvolvimento da pós-graduação em Linguística no Brasil, enfatizando os estágios de desenvolvimento dos programas. As autoras contextualizam as ações de interiorização da pós-graduação no país, até chegar à implantação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, *Campus* Chapecó, com destaque para uma análise dos impactos da pesquisa na região oeste catarinense.

Como vemos no recorte selecionado para contar a história que o Curso de Letras trilhou até aqui, essa parece ser mais uma daquelas travessias que duram *só um instantezinho enorme*, como dizia Guimarães Rosa. Desejamos ter alcançado com sucesso o propósito de apresentar aos leitores uma obra que compilasse uma justa parcela da história do Curso de Letras e nos desse a possibilidade de compreender melhor como, na trajetória das Letras, foi possível construir coletivamente a experiência acadêmica na UFFS. Esperamos que as reflexões aqui propostas motivem bons debates e, claro, motivem-nos também para a construção coletiva dos próximos 10 anos, **convictos de nosso papel na luta por uma universidade que se mantenha pública, gratuita, popular, democrática e de excelência.**

PARTE I

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E DE INSERÇÃO SOCIAL DO CURSO DE LETRAS

CAPÍTULO 1

"LER & EDUCAR": UM PROJETO DE FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE LEITORES

Claudia Finger-Kratochvil
Angela Cristina di Palma Back
Ana Cláudia de Souza

CONTANDO A HISTÓRIA PARA REPETIR OS ACERTOS

Aniversariar um Curso de Letras em um país tão desigual como o nosso não é pouca coisa, ao se parar para pensar no próprio projeto institucional que tem sido a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Fruto de luta da população e de política pública relativa à reestruturação, à expansão e à interiorização das universidades federais brasileiras, a UFFS acolheu grupos de indivíduos que talvez nunca tivessem tido, em seu horizonte, acesso a uma universidade federal, que se constituiu e está se consolidando com um polo de formação de cidadãos, profissionais e pesquisadores de nível superior.

Se fôssemos considerar o que é a UFFS hoje, poderíamos ir longe na contextualização de um feito tão importante, que impacta a região oeste de Santa Catarina. Mas a ideia aqui é abordar as conquistas ensejadas por ocasião do aniversário dos 10 anos do Curso de Letras da UFFS, e, certamente, uma experiência exitosa foi o projeto em rede "Ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC" (SOUZA; BACK; FINGER-KRATOCHVIL, 2012), implementado por meio do Programa do Observatório da Educação (OBEDUC) da Capes. A aproximação com a graduação, que no projeto em tela se fez, principalmente, com o curso de Letras, foi justamente parte dos propósitos do OBEDUC – que requeria a promoção de maior conciliação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, estimulando o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos intra e entre as instituições de ensino superior, por meio de seus programas de pós-graduação, da produção acadêmica e da formação de pessoal nos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

ENREDO, ATORES, CENÁRIOS: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A implementação do projeto foi viabilizada pelo Edital 049/2012/CAPES/INEP, e as atividades foram desenvolvidas entre 2013 e 2015, instalando parceria interinstitucional, constituída por docentes, que, além de atuarem no ensino nos cursos de Letras de suas respectivas instituições, pertencem aos quadros dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Educação e Linguística, das Universidades Federal da Fronteira Sul (UFFS) em Chapecó, do Extremo Sul Catarinense (UNESC) em Criciúma e Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis[1], respectivamente. Fo-

1 Coordenadora do Projeto na sede, a professora Dra. Angela C. Di Palma Back, do PPGE, esteve à frente dos trabalhos na UNESC, ao passo que as professoras Dra. Ana Cláudia de Souza e Dra. Claudia Finger-Kratochvil estiveram igualmente na mesma posição em suas instituições: UFSC e

ram contempladas pelo Projeto 18 escolas da rede pública estadual (quinze escolas) e municipal (três escolas) das cidades sede das universidades.

O projeto em rede acarretou parcerias interinstitucionais em variados níveis, envolvendo graduandos, professores da educação básica, mestrandos e doutorandos, que se reuniam para discutir teorias e práticas relacionadas ao ensino da leitura e à constituição do leitor. Estes encontros aconteciam, semanal e presencialmente, dentro das IES envolvidas e das escolas participantes. Eram promovidos também, periodicamente, encontros internúcleos, presenciais ou remotos, com vistas a fomentar o diálogo, a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Dentre os objetivos do projeto estava o de proporcionar formação continuada aos docentes da educação básica para o ensino da leitura, tendo em perspectiva tanto os dados resultantes de avaliações nacionais, *e.g*. Prova Brasil, quanto os de pesquisas internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), observando-se a experiência e a realidade leitora de estudantes brasileiros. Todavia, à medida que o projeto se materializava, percebiam-se as diferenças na constituição leitora dos seus participantes, algumas decorrentes de experiência e maturidade com ensino e pesquisa; outras relacionadas diretamente com a formação de leitor, quer fosse estratégico e crítico (FINGER-KRATOCHVIL, 2009), quer fosse especializado. Tal constatação implicou desdobramentos dos propósitos iniciais do Projeto, já que ser leitor estratégico e crítico era um dos requisitos à viabilização e sucesso do “Ler & Educar”, e ser leitor especializado era uma das expectativas. Afinal, participar da formação continuada de professores para o ensino de determinada competência, como é o caso da leitura, requer daqueles que a propõem conhecimento especializado e específico e, além disso, desempenho de alto nível na competência que se pretende ensinar a ensinar (SOUZA; GARCIA, 2012).

UFFS, respectivamente, por se tratar de um projeto em rede.

Considerando que, em muitos casos, os sujeitos, desavisados a respeito da complexidade da leitura – dos processos e das habilidades envolvidos no processamento da linguagem escrita –, durante o seu processo de aprendizagem, acabam por tecer concepções e práticas que restringem ou perdem de foco questões fundantes, o "Ler & Educar" teve por funções: a) conscientizar os seus participantes a respeito da relevância do ensino da leitura, conferindo-lhe visibilidade como conjunto de habilidades, conhecimentos, crenças e atitudes (WIGFIELD; GLADSTONE; TURCI, 2016) a ser ensinado na escola; b)intervir no processo de formação continuada dos professores, como o próprio nome sugere; e c) operar diretamente sobre a formação de leitores estratégicos e críticos, em decorrência das características da equipe, a fim de poder atuar sobre a formação continuada dos docentes nas escolas.

Em seu percurso constitutivo, desenvolveu-se uma série de ações junto aos professores em serviço, de diversas áreas, nas escolas de educação básica da rede pública de Santa Catarina atendidas. É importante registrar que o Projeto não priorizou disciplinas ou áreas do conhecimento. Os professores das escolas parceiras, indistinta e independentemente do ano escolar e da área de atuação no Ensino Fundamental e Médio, foram convidados a participar dos processos formativos para o ensino da leitura. Esta decisão teórico-metodológica e política decorreu da concepção de que a (compreensão em) leitura abarca uma competência (socio)psicolinguística – um conjunto de habilidades, conhecimentos, crenças e atitudes – que não apenas perpassa todas as disciplinas escolares, mas as extrapola, implicando ação conjunta e específica de cada um dos envolvidos com o processo de educação formal dos estudantes, o que inclui os gestores administrativos e pedagógicos das unidades escolares.

Em rede, os núcleos buscaram sua formação teórica e aprofundamento metodológico para o trabalho. Dentre as ações, priorizou-se, inicialmente, investigar como eram desenvolvidos os projetos e as práticas pedagógicas

em leitura, para, então, poder intervir, de maneira qualificada, na formação de professores para o ensino e a aprendizagem da leitura a partir da perspectiva interativa dos processos de leitura e como conjunto de conhecimentos, habilidades e processos a serem ensinados. Dessa forma, diferentes abordagens da leitura, a partir da Psicolinguística, oportunizaram a revisão de conceitos e práticas envolvidos no projeto e o desejo de contribuir para que outros leitores pudessem melhorar as suas práticas, desdobrando-se e estimulando inquietações a respeito da leitura em muitos dos participantes.

Estes encaminhamentos culminaram em trabalhos de conclusão de curso e dissertações e tese sobre o tema, tanto ao longo do período de desenvolvimento do Projeto quanto depois (GERON, 2016; JESUS, 2017; PAIM, 2016; PEROZA, 2019; RIBEIRO, 2016; SALETE, 2017; SOUZA, 2017; TEIXEIRA, 2018; CAMBUTA, 2014). Esse movimento contribuiu para ampliar a discussão acerca das perspectivas psicolinguística e cognitiva da leitura, nas instituições participantes.

No que diz respeito à movimentação da equipe de trabalho do projeto (48 bolsistas mais as coordenadoras) e das equipes participantes dentro das unidades escolares, é relevante destacar que o "Ler & Educar", ao aproximar escolas e universidades, mobilizou os professores a darem sequência às suas formações, a exemplo do que ocorreu com Vargas (2016) e Teixeira (2018); aquela, professora de História, que decidiu, no decorrer do Projeto, iniciar seu Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Estadual de Santa Catarina, hoje é doutoranda na mesma IES; este, professor de Português, que igualmente decidiu, durante o projeto, iniciar seu Mestrado no PPGE da UNESC.

É de se notar também que a própria equipe se movimentou internamente. Bolsistas de graduação, que eram também professores da Educação Básica – a exemplo de Scheffer (2018), Peroza (2019), Valentini (2019) e

Zamaro (2021), na UFFS; Souza (2017), na UFSC; e Jesus (2017), na UNESC – ingressaram no mestrado em decorrência da experiência no "Ler & Educar".

Retomando o desenvolvimento do Projeto, entre os processos relativos ao método de trabalho, grupos focais foram organizados e realizados, nas escolas vinculadas à rede, constituindo-se de membros bolsistas (graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) e de professores e gestores das escolas que voluntariamente aderiram à formação, com o foco na discussão de concepções e abordagens de leitura, seu ensino e aprendizagem. Essa técnica de pesquisa, entendida pelo grupo de pesquisadores como processo de coleta de dados e de formação, proporcionou interação entre os participantes, passando por momentos de entrevista semiestruturada, com vistas a levantar os conhecimentos prévios e as perspectivas dos sujeitos, e de estudo e debate de textos (SOUZA; SALETE, 2018).

Quanto aos objetivos do projeto e as áreas de conhecimento que o tema envolve, trabalhou-se a partir de fundamentos teórico-metodológicos da Psicolinguística, da Educação e da Linguística Aplicada. A Psicolinguística e seus fundamentos constituíram o núcleo do Projeto, dos estudos e da formação, tendo por base a abordagem da (compreensão em) leitura a partir da perspectiva interativa, e a do entendimento de que os processos envolvidos na (compreensão em) leitura precisam ser ensinados de forma sistemática, a fim de que sejam dominados e, portanto, se tornem produtivos no percurso de formação do leitor autônomo, estratégico e crítico (FINGER-KRATOCHVIL, 2009; SOUZA; GARCIA, 2012). Considerando cada um dos cursos de pós-graduação envolvidos e as particularidades de cada núcleo, na execução do projeto, observaram-se fundamentos das ciências anteriormente mencionadas.

Quanto à abordagem das escolas, apresentou-se a proposta à equipe gestora de cada unidade e, em algumas ocasiões, ao corpo docente reunido

por ocasião da etapa de planejamento e formação. Em Chapecó, particularmente, percebeu-se alguma resistência e reiteradas manifestações de que a escola desejava ser mais do que um campo para a coleta de dados de uma pesquisa (e/ou estágio) para mais uma instituição e, de fato, desejava estabelecer uma trajetória mais sólida na relação entre universidade e escola. Por essas razões e a fim de estabelecer uma relação de confiança mútua entre os participantes desta história, o trajeto de inserção, nas seis escolas estaduais do núcleo Chapecó, iniciou-se com uma oficina oferecida pelo "Ler & Educar", aberta entre e para todo professor de qualquer uma das escolas que desejasse integrar a oferta.

Considerando o público-alvo – professores de diferentes áreas de conhecimento – optou-se pelo trabalho com atividades de pré-leitura, tema, em tese, de possível interesse de qualquer docente com resultados positivos ao ser utilizado na (compreensão em) leitura. A pré-leitura antecede a leitura sistemática e compreensiva. Instaura-se no primeiro contato do leitor com o texto, quando se inicia a interação entre processos *bottom-up* e *top-down*. Ela tem sido compreendida como o processo em que o leitor proficiente e estratégico mobiliza conhecimentos, utiliza diferentes habilidades e estratégias para abordar o texto de forma efetiva e eficaz. Nesta etapa, a partir de informações (co-textuais e con-textuais) de ordem macroestrutural, o leitor busca antecipar, predizer, conectar informações do texto ao seu conhecimento prévio, ativando diferentes redes em sua memória de longo prazo, e, por consequência, permitir que elas estejam (mais) disponíveis e possam ser recuperadas, em menor tempo, na memória de trabalho para o processo de (compreensão em) leitura.

Desenvolver esses passos, visando à autonomia, tem se revelado de grande importância para a formação do leitor em seu processo de desenvolvimento. Contudo, para que se torne comportamento estratégico, isso

precisa ganhar espaço no trabalho em classe, sendo modelizado, *i.e.*, sendo ensinado e sendo aprendido. Em outras palavras, requer demonstração, prática guiada e aplicação independente (CLARK; GRAVES, 2005).

Partindo dessas considerações, preparou-se um conjunto de 20 horas de trabalho. Parte desse caminho encontra-se registrada em artigo publicado em 2020 (CARVALHO; MULINARI; FINGER-KRATOCHVIL, 2020), revelando o interesse no tema, especialmente, por parte dos docentes – Pedagogia e Letras – que já estavam incumbidos da tarefa de ensino das habilidades de leitura, em diferentes momentos do percurso acadêmico. No entanto, as avaliações e observações apontaram para a necessidade de discussões focadas nos processos cognitivos e linguísticos, assim como na pedagogia da (compreensão em) leitura, questões que foram discutidas no transcurso como parte do referencial teórico do Projeto e que foram suporte aos diferentes momentos de estudo, trabalho e pesquisa desenvolvidos no "Ler & Educar".

Diferentemente do demandado pelas escolas do núcleo de Chapecó, em Florianópolis e Criciúma, as atividades com os grupos focais foram organizadas, nos espaços escolares, em tempos não coincidentes com os da sala de aula dos docentes engajados com o Projeto ou nos horários das aulas, contando com o apoio dos gestores escolares e o encaminhamento de outras atividades aos estudantes para que não ficassem desassistidos.

A abordagem psicolinguística e interativa da leitura pressupõe a interação (e integração dos processos) entre elementos fundantes para a (compreensão em) leitura: o texto, o leitor, o contexto e a tarefa da leitura (que envolve também o objetivo da leitura), considerando o maquinário cognitivo e linguístico requerido (PERFETTI, 1985; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005; PERFETTI; STAFURA, 2014; RAND, 2002; SWEET; SNOW, 2003; RUDDELL; UNRAL, 2013). Os processos iniciais de construção da (compreensão em) leitura mobilizam habilidades em torno da leitura da palavra e, dessa forma, os processos de decodificação e identificação da

palavra limitam a compreensão, pois vários são os processos cognitivos e linguísticos implicados, nestas etapas, que acabam por mobilizar a maior parte dos recursos cognitivos disponíveis, restando menos do que o requerido para o processamento dos níveis mais altos de compreensão leitora. É necessário que tais processos elementares e essenciais estejam devidamente dominados para que se tornem automatizados e, assim, cedam espaço à operação do leitor sobre o texto, de modo integrado e elaborativo, com vistas à produção de sentidos e à representação mental relevante do lido.

ANALISAR O PASSADO PARA PROJETAR O FUTURO: RESULTADOS DA CIÊNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Dada a complexidade de todo o processo, operou-se, neste Projeto, sobre diferentes aspectos e fases do processo de leitura, compreendendo que, uma vez alfabetizado o estudante, é preciso haver ensino sistemático de leitura e compreensão leitora relativos a processos que ultrapassam a palavra, estando entre a palavra e o texto, permeados, invariavelmente, pelos conhecimentos prévios que o leitor aciona ao ser chamado a desempenhar qualquer sorte de atividade de leitura, sob determinados objetivos e em dado contexto. Tais conhecimentos podem, sucintamente, ser organizados em três diferentes categorias: os de natureza procedimental, que dizem respeito ao como ler; os de natureza declarativa, que englobam os conhecimentos semânticos e episódicos dos sujeitos leitores; e os conhecimentos condicionais, que dizem respeito ao quando, onde e por que ler (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994).

Diante desses conjuntos de conhecimentos que são demandados na leitura e considerando-se o propósito de promover a formação de leitores autônomos, estratégicos e críticos, é fundamental que o ensino da

leitura perdure durante toda a educação básica e, sempre que necessário, prossiga em níveis mais altos de educação formal. Há que se considerar que os eventos de leitura e os encontros com os textos vão se alterando com o passar do tempo e a experiência, e isso requer do leitor diferentes formas de abordagem dos textos com vistas a atingir seus propósitos de compreensão e, quiçá, de ação a partir da leitura.

Foi justamente por causa da ação esperada a partir da capacitação da equipe a respeito do ensino de leitura e da percepção, pelas coordenadoras, de que a equipe não se constituía, em termos leitores, pela experiência e autonomia estratégica necessárias, que os objetivos do “Ler & Educar” foram desdobrados, conforme já mencionado (objetivo c, apresentado da introdução deste texto). Assim, foi acrescido um trabalho consistente e permanente de formação leitora especializada da própria equipe. Nesse sentido, além das reuniões semanais nos espaços escolares e dos encontros periódicos internúcleos, realizaram-se também encontros semanais dentro de cada uma das três IES participantes da rede. Em tais encontros, planejavam-se as ações estratégicas da equipe, estudavam-se textos teóricos e produziam-se resumos do que era estudado a cada semana. Tais resumos passavam por criteriosa análise das coordenadoras e de parte da equipe com maior experiência leitora e eram, então, devolvidos aos seus autores, com comentários e orientações a respeito dos processos de compreensão e das atitudes leitoras diante do contexto e dos objetivos de leitura-estudo previamente definidos. Esse trabalho, paralelo à formação continuada dos professores, se mostrou de grande relevância à capacitação da equipe. Resultante deste trabalho tem-se, por exemplo, a dissertação de Ribeiro (2016).

Por fim, cabe ressaltar a proeminência do “Ler & Educar” aos núcleos nos quais ele foi desenvolvido. Por meio dele, não apenas o objetivo central de formação de professores para o amplo ensino da leitura foi fortemente empreendido, como também foram almejados outros objetivos que se

mostraram tão significativos quanto o primeiro, por exemplo, a formação leitora da própria equipe e o fortalecimento dos programas de pós-graduação das universidades participantes da rede. Respeitadas as características, condições e perspectivas particulares de cada núcleo, criou-se e cultivou-se uma real e consistente parceria e pôde-se mais efetivamente contribuir com a formação continuada de professores da educação básica pública em exercício e em formação inicial, conforme destacado na experiência vivida na UFFS. Este feito só foi possível porque, em governos recentemente passados, existiu um Programa Observatório da Educação, porque a pesquisa e o ensino foram valorados e entendidos como importantes na constituição da cidadania. Dessa forma, investimentos no fortalecimento, na expansão e na interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade nas universidades federais brasileiras permitiu a criação da UFFS e, dentro dela, do Curso de Letras que, em 2021, apresenta frutos: o primeiro programa de doutorado institucional em Estudos Linguísticos. Viva as Letras!

REFERÊNCIAS

CAMBUTA, Aristides Jaime Yandelela. **O papel desempenhado pela motivação no aprendizado da língua inglesa**. Orientadora: Angela Cristina Di Palma Back. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3493/1/Aristides%20Jaime%20Yandelela%20Cambuta.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

CARVALHO, Margarete Gonçalves Macedo de; MULINARI, Eudes T. Nadal; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. Formação continuada em leitura: o olhar do professor para o uso de estratégias de pré-leitura na sala de aula. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, p. 160-172, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14459. Acesso em: 28 fev. 2021. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14459.

CLARK, Kathleen F.; GRAVES, Michael F. Scaffolding students' comprehension of text. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 6, p. 570-580, 2005.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. O aprendiz estratégico e crítico na era da informação. *In:* Dias, Antônio Dias; Hetkowski, Tânia M. (org.). **Educação e Contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1, p. 203-229.

GERON, Karina Malvezzi. **Concepções de leitura e ensino**: um estudo diagnóstico com professores do projeto "Ler & Educar - OBEDUC". Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/757. Acesso em: 16 fev. 2021.

JESUS, Talita. Duarte. **Ato de ler**: construção de sentido em aulas de língua estrangeira. Orientadora: Angela Cristina Di Palma Back. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

MEC/CAPES. **Observatório da Educação**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao. Acesso em: 31 maio 2013.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura**: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. Orientadora: Angela Cristina Di Palma Back. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4769/1/Fernanda%20Regina%20Luvison%20Paim.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

PARIS, Scott G.; LIPSON, Marjorie Y.; WIXSON, Karen. K. Becoming a strategic reader. *In:* RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. The acquisition of comprehension skill. *In:* SNOWLING, M.J.; HULME, C. (ed.) **The science of reading**. Oxford: Blackwell, 2005. p. 227-253.

PERFETTI, Charles; STAFURA, Joseph. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014.

PERFETTI, Charles A. **Reading ability**. Oxford University Press, 1985.

PEROZA, Odaleia T. **Ensinar e aprender a ler: projetos de leitura na escola.** Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3245. Acesso em: 16 fev. 2021.

RIBEIRO, Claudimir. **Estudo da compreensão leitora de futuros professores**: análise de resumos produzidos por estudantes de graduação no projeto OBEDUC "Ler e Educar". Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/756. Acesso em: 16 fev. 2021.

RAND Reading Study Group. **Reading for understanding**: Toward an R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Education, 2002.

RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. *In:* ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDDELL, R. B. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 6. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 2013. p. 1015-1068.

SALETE, Maria. **Ler para ensinar a ler**: o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de língua portuguesa da educação básica. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0719-T.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

SCHEFFER, Gabriel. **Construção de inferências no livro didático:** o que propostas de atividades nos contam**.** Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1923. Acesso em: 16 fev. 2021.

SOUZA, Ana Cláudia de; BACK, Angela Cristina Di Palma; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Ler & educar**: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina. Observatório da Educação/Obeduc, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, Edital 049/2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED, 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, v. 43, n. 77, p.143-159, 2018. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009. Acesso em: 15 mar. 2021.

SOUZA, Meirielle Tainara de. **Alfabetização na escola de educação básica pública**: aspectos do ensino e da aprendizagem na formação de leitores. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0713-D.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

SWEET, Anne Polselli; SNOW, Catherine. **Rethinking reading comprehension**. The Guilford Press: New York, 2003.

TEIXEIRA, Ronivon. **O Ensino Médio Inovador e a formação de leitores**. Orientadora: Angela Cristina Di Palma Back. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6463/1/Ronivon%20Teixeira.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

VALENTINI, Naiara**. Produção científica brasileira sobre o vocabulário acadêmico e a compreensão em leitura**: periódicos de acesso livre e teses e dissertações. Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3920. Acesso em: 16 fev. 2021.

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, corpos e saberes do Maciço**: memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Orientadora: Nucia Alexandra Silva de Oliveira. 2016. **Dissertação** (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino

de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2374/dissertacao_karla_final__1_.pdf. Acesso em: 1º mar. 2021.

WIGFIELD, Allan; GLADSTONE, Jessica R.; TURCI, Lara. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. **Child development perspectives**, v. 10, n. 3, p. 190-195, 2016.

ZAMARO, Leticia Cunha. **A situação linguística dos Ítalo-brasileiros e imigrantes Haitianos na cidade de Chapecó-SC**. Orientadora: Cristiane Horst. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3927. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAPÍTULO 2

CENTRO DE LÍNGUAS DA UFFS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS E DE ENSINO DE LÍNGUAS

Cláudia Andrea Rost Snichelotto
Maria José Laiño
Tatiana Gritti

INTRODUÇÃO

Estudar em um curso de licenciatura em Letras requer o exame de diversas teorias do âmbito da Linguística, da Linguística Aplicada e da Literatura, já que há diferentes escolas teóricas que versam sobre o mesmo objeto: a língua. Além da teoria, a prática pedagógica é determinante para a formação do futuro professor, que pode acontecer no âmbito dos componentes curriculares de sua matriz curricular, a partir de projetos de pesquisa, extensão e cultura e núcleos de línguas. A teoria e a prática atuam, portanto, de maneira simbiótica e colaboram para o processo de ensino e de aprendizagem do futuro profissional de Letras, que poderá exercer a sua profissão de maneira mais preparada.

A experiência em sala de aula, o lugar principal de trabalho de um licenciado em Letras, com a maioria dos estudantes só acontece nos componentes curriculares de estágio curricular da sua matriz. Assumir as aulas de estágio em uma escola é tarefa importante e necessária para a formação desse estudante, no entanto, essa experiência não representa a responsabilidade integral de uma turma de estudantes, já que está de passagem pela escola. Ao assumir uma ou mais turmas, durante um ou mais semestres, a experiência como docente, mesmo que em formação, adquire uma outra perspectiva, já que este licenciando tem de ser responsável pelo planejamento, pela execução e pelo desenvolvimento de aulas e de avaliação dos seus alunos, fechamento de notas e outras atividades burocráticas que fazem parte do fazer docente.

Neste capítulo, nosso objetivo principal é evidenciar os impactos das ações do Programa de Línguas da UFFS (PROLIN)[1] para a formação acadêmica dos estudantes do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, do *Campus* Chapecó. No âmbito do PROLIN, dentre outras importantes ações, o Centro de Línguas da UFFS (CeLUFFS) do *Campus* Chapecó é uma iniciativa de docentes do curso de Letras para oferta de cursos livres de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e de Português como Língua Adicional (PLA).

Para alcançar o objetivo proposto, primeiramente, apresentamos breve histórico das ações planejadas na Política Linguística (PL)[2] da UFFS, aprovada em 2018, e implementadas pelo PROLIN. Em seguida, apresentamos uma síntese das ações de ensino e aprendizagem de línguas promovidas pelas áreas de ELE e PLA do CeLUFFS e do Núcleo de Línguas do Programa IsF (NucLi-IsF). Na última seção, descrevemos as ações desenvolvidas pelo CeLUFFS do *Campus* Chapecó, em que os graduandos (bolsistas ou voluntá-

1 Aprovado pela RESOLUÇÃO Nº 6/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2019, em 28/02/2019.

2 Aprovada pela RESOLUÇÃO Nº 11/CONSUNI/UFFS/2018, de 14/08/2018.

rios) de Letras participam como protagonistas do trabalho de docência ao longo do seu processo de formação e ressaltamos os aspectos dessa experiência que impactam de maneira edificante em sua formação pedagógica e, consequentemente, na comunidade interna e externa da UFFS.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção é apresentado breve histórico da PL da UFFS executada por meio de ações do PROLIN, com o objetivo de contextualizar o funcionamento desse espaço de atuação docente dos graduandos de Letras. Este Programa está vinculado à Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica (AGIITEC)[3] e é materializado pelos Centros ou Núcleos de Línguas dos *campi* da UFFS e propõe diretrizes e fomento para as ações que visam à melhoria da proficiência linguística com foco na internacionalização.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA PL

A PL[4] na UFFS foi instituída oficialmente no segundo semestre de 2018 e começou a se materializar por meio do PROLIN no primeiro semestre de 2019. Assim, um dos objetivos deste documento foi reunir as ações, anteriormente realizadas de forma isolada, como forma de criar e fortalecer uma política institucional para promover a diversidade cultural e linguística da região de abrangência da universidade.

---

3 A partir de 2020, a Assessoria para Assuntos Internacionais passa a se denominar Divisão de Relações Internacionais (DRI) da AGIITEC.

4 A PL da UFFS se constituiu em um dos requisitos de credenciamento expostos no edital nº 41 CAPES PrInt (Programa Institucional de Internacionalização) e do edital 29 SESu/MEC de recredenciamento ao Programa IsF.

Em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi criado com a finalidade de "consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior" (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 19). O programa trouxe à tona diversas fragilidades, entre elas a falta de proficiência em língua estrangeira dos estudantes brasileiros candidatos à mobilidade. Na tentativa de suprir essa carência linguística, nasce, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que tinha como meta "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012, p. 28). Em 2013, a UFFS firmou o termo de compromisso com o Ministério da Educação (MEC) e passou a ofertar o teste gratuito de proficiência em inglês TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) à comunidade acadêmica.

Contudo, foi preciso expandir as ações para além da língua inglesa a fim de se incluírem outras línguas. Assim, em 2014, foi instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) com o objetivo de formar e capacitar em idiomas a comunidade acadêmica das instituições e professores de línguas da rede pública, além de formar e capacitar em língua portuguesa os estrangeiros (BRASIL, 2014, p. 28). Em 2014, a UFFS se tornou oficialmente NucLi-IsF e, a partir de 2015, passou a ofertar cursos de inglês na modalidade presencial no *Campus* Chapecó e na modalidade *online* pela plataforma *My English Online* (MEO) em todos os outros *campi*. Em 2017, o NucLi-IsF UFFS passou a oferecer também cursos de português para estrangeiros e espanhol com foco na internacionalização.

Em paralelo ao NucLi-IsF, os três *campi* da UFFS que contam com cursos de Letras submetiam projetos de extensão isoladamente para oferta de cursos de línguas, que tinham prazo de início e fim conforme regulamentação específica da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC).

Então, a fim de consolidar uma política institucional que promovesse a melhoria da proficiência linguística de forma contínua, em dezembro de 2016, a Portaria nº 705/GR/UFFS/2016 instituiu a comissão para criação do CeLUFFS nos *campi*. Assim, no segundo semestre de 2017, a oferta de cursos de ELE e PLA se expandiu para além do NucLi-IsF e passou a ser ofertada também pelo CeLUFFS do *Campus* Chapecó.

Em resumo, as ações estabelecidas na PL são implementadas e geridas pelo PROLIN e desenvolvidas nos *campi* pelos NucLi-IsF e Centros de Línguas. A seleção de estudantes para participar como professor, bolsista ou voluntário, dos cursos promovidos pelos NucLi-IsF e CeLUFFS, é feita a partir da publicação de edital específico. Os estudantes inscritos passam por um processo seletivo que envolve duas etapas: a) prova escrita e b) prova didática. A prova escrita é, geralmente, composta por uma questão na qual o estudante deve elaborar algum gênero discursivo específico, em língua espanhola, para o candidato a professor de ELE, e em língua portuguesa, para os candidatos a professor de PLA. A prova didática é composta por dois produtos: i) plano de aula sobre um ponto previamente sorteado; ii) simulação de uma aula de 20 minutos ministrada e apresentada a uma banca de professores do curso de Letras. Os candidatos são avaliados, portanto, de maneira ampla, sendo a produção oral e escrita um ponto importante da avaliação, já que os licenciandos, quando aprovados no processo seletivo para a área de ELE, devem ministrar as aulas integralmente em língua espanhola. Os selecionados podem atuar como professores por um período de até dois anos com bolsa institucional. O valor das bolsas varia conforme o tempo dedicado ao programa, sendo no mínimo 7 horas e no máximo 20 horas semanais, divididas entre horas de prática em sala de aula e horas de formação e preparação.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A PL da UFFS lista diferentes ações para serem implementadas com vistas à valorização da diversidade linguística na região em que está localizada e à promoção da proficiência linguística. Entre as ações, destacamos a aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira e em língua portuguesa e a oferta de cursos de línguas para a comunidade interna e externa.

Atualmente, há oferta de dois exames de proficiência na UFFS: o exame de proficiência em língua espanhola CELU (*Certificado de Español, Lengua y Uso*); o exame de proficiência em língua portuguesa CelpeBras (Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros).

Além dos exames de proficiência, foram ofertados diversos cursos de língua pelo NucLi-IsF no *Campus* Chapecó. Entre 2015 e 2019 foram oferecidas 46 turmas de inglês, totalizando 1040 vagas a serem ocupadas por estudantes de graduação, pós-graduação, servidores técnicos e docentes. Entre 2017 e 2019, com a inclusão do ELE e PLA, foram disponibilizadas 12 turmas de espanhol, com 300 vagas, e 18 turmas de PLA, com 450 vagas, à comunidade acadêmica.

Os cursos oferecidos tinham, principalmente, o fim acadêmico nos quais se destacavam, por exemplo, *Inglês para fins acadêmicos*, *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola*, *PLE – Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*. Entretanto, também eram oferecidos cursos gerais que trabalhavam todas as habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura, audição), preparatórios para exames de proficiência ou que estavam focados em temas culturais.

É importante destacar que tanto o NucLi-IsF quanto o CeLUFFS atuam para a melhoria da proficiência linguística, mas de forma diferente, um complementando o outro. O primeiro oferece cursos modulares, com cargas horárias diversas, direcionados a uma demanda específica e o se-

gundo trata de cursos gerais, com carga horária fixa de 60h, atuando como a base do ensino linguístico. Além da busca pela melhoria da proficiência, ambos se caracterizam por contribuir na formação de professores, sendo espaço de residência docente dos acadêmicos de Letras para prática da teoria proposta em sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese das ações de ensino e aprendizagem de línguas promovidas pelas áreas de ELE e PLA do CeLUFFS no *Campus* Chapecó.

CURSOS DE LÍNGUAS DO CeLUFFS DO *CAMPUS* CHAPECÓ: AÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No *Campus* Chapecó, desde 2017, o CeLUFFS oferta cursos de ELE e PLA implementados por meio de projetos de extensão, coordenados por docentes do curso de Letras. A coordenação do CeLUFFS do *Campus* Chapecó é feita pelas professoras Maria José Laiño e Cláudia Andrea Rost Snichelotto, docentes do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura do *Campus* Chapecó da UFFS. São dois os objetivos do CeLUFFS: (i) ofertar cursos para desenvolver a proficiência linguística de brasileiros e imigrantes internacionais residentes no país; (ii) contribuir com a prática da docência na formação em Letras.

Assim, entre 2017 e 2019, já foram oferecidas 12 turmas de Espanhol e 17 turmas de PLE/PLA, com potencial para atingir mais de 700 pessoas entre comunidade interna e externa à Instituição. Os professores que atuam no CeLUFFS – bolsistas e voluntários – são, em sua maioria, estudantes de graduação em Letras, mas também já houve participação de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL).

A oferta de cursos do CeLUFFS tem característica de cursos livres sequenciais segundo os níveis do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) – A1 a C2[5]. Esses cursos trabalham as quatro habilidades linguísticas por meio de temas e situações diversas. A abordagem que guia o planejamento dos cursos é a comunicativa, que se caracteriza como uma interação entre professor-aluno, que leve em conta os fatores sociais existentes, os objetivos do aluno na aprendizagem da segunda língua, o ensino aliado ao trabalho com os gêneros discursivos que permeiam o ambiente do aluno, visando ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, tanto escrita quanto oral. A abordagem comunicativa salienta também a importância de o aluno compreender o contexto de uso de determinadas estruturas, isto é, o uso real da língua-alvo.

Vejamos, na próxima seção, as ações específicas de cada área contemplada pelo PROLIN, o ELE e o PLA.

ELE

A área de ensino de ELE do CeLUFFS é coordenada pela Profa. Dra. Maria José Laiño. Desde sua implementação, são oferecidos cursos de língua espanhola para estudantes brasileiros de forma presencial e gratuita. O objetivo geral dos cursos é ensinar a língua espanhola, a partir da prática das quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

Para ingressar como estudantes dos cursos de ELE, é necessário inscrever-se em algum dos níveis oferecidos, sendo apenas o nível 1 que não requer prova de nivelamento. Ou seja, se a pessoa interessada no curso de espanhol já tiver algum conhecimento prévio em língua espanhola e deseja continuar seus estudos nesta língua, ela deve comprovar

5 O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) estabelece uma escala de seis níveis para o aprendizado de uma língua: A1 e A2, básico; B1 e B2, intermediário; C1 e C2, avançado.

seus estudos prévios mediante certificado ou passar por uma prova de nivelamento, elaborada e oferecida pelo professor-bolsista do CeLUFFS, sob orientação da coordenadora.

Para oferecer um suporte pedagógico, os professores-bolsistas e/ou voluntários são orientados pela coordenadora das ações de ELE, a fim de auxiliá-lo em seu processo de planejamento e desenvolvimento das aulas, ao longo do semestre letivo. O acompanhamento e orientação do processo de ensino dos bolsistas e voluntários se torna importante, pois, para muitos, esta é a primeira experiência de docência.

Desde 2017, no âmbito do CeLUFFS e IsF, foram ofertados 27 cursos de língua espanhola às comunidades interna e externa da UFFS/Chapecó. No ano de 2020, em decorrência da pandemia mundial, desencadeada pela COVID-19, decidiu-se por oferecer outras ações aos estudantes matriculados nos cursos de ELE que seriam ministrados de maneira presencial, a fim de suprir a falta das aulas dos cursos presenciais. Dentre as ações oferecidas, destacamos: Rodas de conversa com nativos de diversos países hispanofalantes (Chile, Panamá, México, Espanha etc.); Gravação de podcast para o projeto *Español por nuestros oídos*; Oferta do projeto *Club Cinesudaka*; Evento *Mis recuerdos El chavo del 8*; Evento *Día de Muertos*. Todas as ações foram oferecidas de maneira remota e também foram abertas aos acadêmicos do Curso de Letras.

Em 2021, retomamos as ofertas dos cursos de ELE, nos níveis 1, 2 e 3, com 30 vagas para cada um. Para esses cursos, recebemos mais de 700 inscrições, o que nos comunica que há um grande interesse da comunidade, tanto interna quanto externa da UFFS/Chapecó, em aprender e continuar seus estudos em língua espanhola. A grande procura pelos cursos é um fator motivador, tanto para a coordenação do projeto, quanto para o professor-bolsista, que percebe a valorização da língua. Nesse ano, a oferta dos cursos ocorreu de maneira remota, em que se combinaram atividades

assíncronas e síncronas. Em 2022, foram retomadas as atividades presenciais regulares para todas as turmas ofertadas.

A seguir, são descritas as ações da área de PLA.

PLA

A área de ensino de PLA do CeLUFFS é coordenada pela Profa. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto. Desde o início das atividades, a área oferta cursos semestrais gratuitos de PLE/PLA a imigrantes internacionais (imigrantes e refugiados) de diferentes nacionalidades, da comunidade interna e externa da UFFS em Chapecó e região.

Segundo levantamento feito em agosto e novembro de 2020 pelo Grupo de Apoio aos Imigrantes da Região Oeste de Santa Catarina (Gairosc), estima-se que residam em Chapecó cerca de 7000 haitianos e 800 venezuelanos. Esse movimento em direção ao oeste catarinense, que tem ocorrido de modo mais intenso nos últimos 10 anos, se dá em razão de tragédias ambientais e/ou de agravantes sociopolíticos dessas duas nações. O favorecimento econômico e empregatício da região polo agroindustrial motiva a migração desses cidadãos, especialmente para a cidade de Chapecó. Cabe o destaque de que, embora o contingente de haitianos e venezuelanos seja maior, há no município nacionalidades de 35 países.

Nesse contexto, os imigrantes e refugiados necessitam, para sua permanência no país, aprender o português para inserção nos diferentes espaços da sociedade e principalmente no mercado de trabalho. Contudo, "grande parte dos imigrantes revela que uma das maiores dificuldades que eles enfrentam é aprender o novo idioma" (SILVA; FERNANDES, 2017, p. 51). Também, desde 2014, muitos imigrantes do Haiti têm concorrido a vagas nos cursos de graduação por meio do Processo Seletivo Especial para Acesso à Educação Superior para Estudantes Haitianos, instituído

pelo Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI)[6]. Após o ingresso desses alunos internacionais na universidade, tornou-se necessário promover a permanência deles na educação superior. Por essa razão, algumas iniciativas de cursos de PLA voltados para haitianos foram criadas por docentes[7] do Curso de Letras e ministradas por bolsistas do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET) e por voluntários (SOARES, 2016).

Em 2017, com a materialização do CeLUFFS, os cursos passaram a ser ofertados no *Campus* Chapecó semestralmente à comunidade interna e externa com formato sequencial com 60 horas semestrais, de 4 horas-aula semanais cada, denominado "Português para Imigrantes e Refugiados em Chapecó e região". Os cursos de nível básico e intermediário são os que têm tido maior procura pelos alunos internacionais.

Também são oferecidos, semestralmente, cursos preparatórios para o PROHAITI e para a prova de proficiência Celpe-Bras. Muitos cursistas participantes dessas duas ações já conquistaram a aprovação e hoje frequentam os cursos de graduação da UFFS. Também os participantes de cursos preparatórios para o Celpe-Bras já obtiveram certificação no Exame.

Além desses cursos presenciais no *campus*, o CeLUFFS também avança suas ações para além do espaço físico da universidade a partir de duas parcerias que nasceram com a Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó e com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) do bairro Efapi, em Chapecó. Desde 2017, vários cursos de PLA são promovidos semestralmente e muitos cidadãos internacionais são atendidos nos espaços físicos dessas instituições.

Em 2020, contudo, em razão da pandemia do novo coronavírus, declarada no dia 11 de março, as aulas presenciais foram suspensas por

6 Resolução Nº 32/CONSUNI/UFFS/2013, de 12/12/2013.

7 Iniciativas promovidas pelas Professoras Alejandra Rojas e Angela Flain.

tempo indeterminado em todos os *campi* da UFFS e também nos espaços físicos das instituições parceiras. Nesse momento, foi necessário encarar um novo desafio e migrar algumas turmas que estavam em andamento para o ensino remoto por meio da Plataforma de videoconferência CiscoWebex[8]. As aulas remotas contaram com atividades síncronas e assíncronas. Além da continuidade dos cursos sequenciais, cabe destaque ao curso "Português Brasileiro em Ambiente Universitário", de 64 horas-aula, oferecido exclusivamente para estudantes haitianos da UFFS, e às "Rodas de conversa", promovidas durante este ano atípico, que aproximaram imigrantes internacionais de diversas partes do mundo. Apesar do novo formato, a área de PLA ofertou cerca de 600 horas de cursos remotos e beneficiou cerca de 500 imigrantes internacionais em 2020.

Além dos cursos sequenciais e das rodas de conversa *on-line*, outra ação iniciada no segundo semestre de 2020 foi o *Podcast* do CeLUFFS, o qual conta com episódios semanais da área de PLA. O objetivo do *Podcast* é propagar dicas e curiosidades sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira e manter o contato com os alunos dos cursos presenciais que ficaram sem aulas devido à Pandemia da COVID-19. Cada episódio tem duração de 2 a 3 minutos e, para ouvi-los, é preciso baixar no celular ou no computador um aplicativo (Spotify, Google Podcast entre outros Apps)[9] de reprodução do Podcast. Sendo assim, o *Podcast* foi uma alternativa idealizada pela coordenadora da área que contou com a produção de episódios produzidos por acadêmicos (bolsistas e voluntários) do Curso de Letras Português e Espanhol.

---

8 Infelizmente, as aulas nas instituições parceiras não foram retomadas em razão da situação sanitária no município e no país até este momento (março 2021).

9 Os episódios também são divulgados nas redes sociais via Facebook @CursoPortuguesBrasileiroChapeco, Instagram @celuffschapeco e também grupos de Whatsapp.

NucLi-IsF E CeLUFFS DO *CAMPUS* CHAPECÓ: IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Ambos os programas, IsF e PROLIN, têm forte impacto na formação dos estudantes de Letras, tendo em vista que complementam sua formação pedagógica. A Portaria Nº 30, de 26/01/2016, que amplia o Programa IsF descreve, em seu artigo 2º, II, que o objetivo é "promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras" (BRASIL, 2016, p. 18). Assim também especifica a Resolução Nº 6, de 28/02/2019, que institui o PROLIN da UFFS, quando pretende "oportunizar aos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras um espaço de prática de docência no ensino das línguas de sua formação" (UFFS, 2019, p. 2). Por essa característica, os programas oferecem uma oportunidade para que os graduandos de Letras adquiram experiência docente durante sua formação, contribuindo também para o seu próprio aprendizado da língua espanhola, além de exercitar aspectos didáticos e metodológicos relacionados ao ensino de uma língua estrangeira (espanhol e PLA).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, *apud* PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105),

> o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. A identidade constrói-se no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração das teorias [...].

Portanto, a prática como docente do licenciando em Letras possibilitará a sua construção identitária como futuro professor, facilitada pelo esforço cognitivo decorrente da transposição didática. Nesse confronto

com a sala de aula, é possível criar estratégias que somente são proporcionadas pela figura da docência em ação.

A prática nos cursos de línguas também permite aos licenciandos que "aprendam a implementar mudanças em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver sua competência profissional" (LIMA, 2003, p. 35). É no limiar da sala de aula, no contato com os alunos, sob a responsabilidade de todas as funções da docência que o graduando pode fazer uma ponte entre a teoria e a prática, produzir conhecimento, lançar hipóteses que podem ser comprovadas e/ou refutadas. Esses movimentos são importantes para a sua construção como ser docente crítico e reflexivo.

Graças ao trabalho e à dedicação de bolsistas do PROLIN e do PET Conexões de Saberes "Assessoria Linguística e Literária da UFFS" e de voluntários[10], da graduação e da pós-graduação, o CeLUFFS do *Campus* Chapecó hoje é uma realidade. Por essa razão, listamos abaixo nominalmente cada um dos estudantes de Letras Português e Espanhol – Licenciatura que atuaram e atuam nas ações de ELE e PLA.

10 É preciso um agradecimento em especial a Urviack François, acadêmico do curso de Filosofia, e Samuel Jean Baptiste, acadêmico do curso de Engenharia Ambiental, pelo apoio à tradução nas aulas de PLA.

Quadro 1 – Lista nominal de estudantes CeLUFFS do *Campus* Chapecó

Bolsistas e voluntários	
ELE	**PLA**
Karine Damiani	Adriane Kusy
Géssica Luiza Kozerski	Agnes Eduarda da Silva Brito
Elisete Dessbesel	Aline Binsfeld
Mateus Scariot	Ana Paula Reis
Jozilaine de Oliveira	Ariel de Morais
Marina Muller	Beatriz Simone Cavalheiro
Luiz Carlos Rodrigues	Eduarda Bée
	Everaldo Vargas dos Santos
	Fernanda Teixeira
	Gustavo Henrique Silva Von Ah
	Jéssica Sandra de Oliveira Pivotto
	Jonisthon Ribeiro Silva
	Juliano Pereira
	Ketlin Cristina Hoffemam
	Ketlhin Camila Salles
	Laura Fontana Soares
	Luciana Elisabete Valiati
	Luiz Carlos Rodrigues
	Mayara Zavalski Fiori
	Marília Soares Cardoso Figueiró
	Nayla Beatriz Cunha Ladislau
	Raquél Debora Koch da Veiga
	Ricardo Gabriel Menegat Bée
	Roberson Damis
	Tataíra Zavaski
	Thainá Caroline Restelli

Fonte: As autoras (2021).

Também muitas ações desenvolvidas no NucLi-IsF e no CeLUFFS já foram apresentadas (por exemplo, ROST SNICHELOTTO; PEREIRA, 2018; ROST SNICHELOTTO; CAVALHEIRO; VALIATTI, 2018; AGUIAR; LAIÑO, 2018a; 2018b) pelos bolsistas e voluntários da área de ELE e PLA em eventos nacionais e internacionais, bem como foram publicadas sob a forma de capítulos de livros

(por exemplo, DESSBESEL; KOZERSKI; LAIÑO, 2019; REIS; RODRIGUES; ROST SNICHELOTTO, 2020; ROST SNICHELOTTO; RODRIGUES; BRITO, 2019).

No que tange à formação na área de PLA[11] dos licenciandos em Letras, a coordenação da área promoveu, em 2018, o Seminário de "Formação de Professores de PLE/PLA", de 30 horas-aula, e, em 2019, a oficina "Capacitação de Professores de Português como Língua de Acolhimento", de 8 horas-aula, no âmbito da IX Semana Acadêmica de Letras – UFFS/Chapecó.

Por fim, cabe o destaque de que, mesmo antes da materialização do NucLi-IsF e do CeLUFFS, alguns graduandos de Letras já participaram de iniciativas individuais de oferta de cursos de PLA e demonstravam interesse no desenvolvimento de pesquisas nessa área, como Soares (2016) e Pereira (2016). Com a criação do CeLUFFS e do NucLi-IsF, houve envolvimento de outros graduandos que resultaram em outras produções de TCC defendidas no curso, como o de Pereira (2019) e o de Reis (2020). Esses trabalhos são alguns exemplos dos impactos não só na docência como na pesquisa dos futuros professores de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, fizemos uma contextualização das ações do PROLIN da UFFS e refletimos sobre os seus impactos na formação acadêmica e profissional dos estudantes de Letras, ao longo dos dez anos de existência do curso. É possível chegar à conclusão de que a participação dos estudantes como professores dos cursos de línguas tem um impacto construtivo na sua formação docente. Até 2022, diversos graduandos passaram pelas ações dos NucLi-IsF e do CeLUFFS.

11 Agradecemos a Fernando Pedretti que ministrou, nas duas oportunidades, cursos de formação a graduandos de Letras na área de PLA e também dividiu, em 2020, a docência de um dos cursos preparatórios para o Exame Celpe-Bras com a bolsista do PROLIN Marília Soares Cardoso Figueiró.

Ainda há, porém, muitas limitações e muitos desafios a serem enfrentados, alguns deles dizem respeito à acessibilidade e ao letramento digital dos participantes, no caso dos cursos ofertados no último ano na modalidade *on-line*, e apoio técnico (inscrições, matrículas, diários, relatórios e certificados) para ambas as modalidades. Também, não menos importante, mas o desejo da equipe é de que num tempo breve se tenha um espaço físico próprio do CeLUFFS para oferta dos cursos de línguas e aplicação dos exames de proficiência.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. *et al.* O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. *In:* SARMENTO, S. *et al.* (org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras:** A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

AGUIAR, Gabriele; LAIÑO, Maria J. A tradução como ferramenta de aprendizagem na aula de língua estrangeira (LE): uma proposta de atividade. 2018. *In:* VIII SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFFS, 2018, Chapecó. **Anais [...]** Chapecó: UFFS, 2018a. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/issue/view/84. Acesso em: 06 fev. 2021.

AGUIAR, Gabriele; LAIÑO, Maria J. Manos a la obra: relato de experiência do Idiomas sem Fronteiras Espanhol. 2018. *In:* VIII SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFFS, 2018, Chapecó. **Anais [...]** Chapecó: UFFS, 2018b. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/issue/view/84. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, institui o Programa Inglês sem Fronteiras**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28.

DESSBESEL, Elisete E.; KOZERSKI, G. L.; LAIÑO, Maria J. Curso de língua espanhola para brasileiros. *In:* FERREIRA, Eric Duarte; STARIKOFF, Karina Ramirez; GULLICH, Roque Ismael da Costa (org.). **As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Bagé: Faith, 2019. v. 1, p. 55-66.

LIMA, Soraiha M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender:** um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PEREIRA, Evelyn Barbosa. **Emprego de marcadores discursivos por imigrantes haitianos, aprendizes de português como segunda língua**. 2016. 30 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1479. Acesso em: 14 mar. 2021.

PEREIRA, Juliano. **Ensino de marcadores discursivos do português brasileiro para estrangeiros**. 2019. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3254. Acesso em: 14 mar. 2021.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, Ana P. **O tratamento da variação linguística em um livro didático de português brasileiro para estrangeiros**, 2020. 64 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

REIS, Ana P.; RODRIGUES, Luiz C.; ROST SNICHELOTTO, Cláudia A. Atuação do grupo PET no ensino de PLE. *In:* BAUMGRATZ, Cleiton Edmundo; TONELLO, Leonardo Priamo; MEGGIOLARO, Graciela Paz; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa (org.). **10 anos PET UFFS**: novos desafios, outras perspectivas. Cerro Largo, 2020, v. 1, p. 47-49.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia A.; RODRIGUES, Luiz C.; BRITO, Agnes E. S. Português Brasileiro para Imigrantes Residentes em Chapecó e Região. *In:* FERREIRA, Eric Duarte; STARIKOFF, Karina Ramirez; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa (org.). **As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Bagé: Faith, 2019. v. 1, p. 77-86.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia A.; PEREIRA, Juliano. Idiomas sem Fronteiras – Português: Cursos Presenciais de Português Brasileiro para a Comunidade Acadêmica da UFFS. *In:* **II Seminário Integrador de Extensão**, 2018, Chapecó. Seminário Integrador de Extensão, 2018. v. 1. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SIE/article/download/10529/5999. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia A.; CAVALHEIRO, Beatriz; VALIATI, Luciana. Ensino de Português do Brasil para Imigrantes e Refugiados Residentes em Chapecó e Região. *In:* **II Seminário Integrador de Extensão**, 2018, Chapecó.

SILVA, Filipe R.; FERNANDES, Duval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 13, n. 8, 2017.

SOARES, Laura Fontana. **Rakonte Mwen**: um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. 2016. 41 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1484. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução Nº 6/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2019**, de 28 de fevereiro de 2019, institui o Programa de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2019-0006. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução Nº 11/CONSUNI/UFFS/2018**, de 14 de agosto de 2018, aprova a Política Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2018-0011. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução Nº 32/CONSUNI/UFFS/2013**, de 12 de dezembro de 2013. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0032. Acesso em: 15 fev. 2021.

CAPÍTULO 3

PIBID NO CURSO DE LETRAS: REFLEXÕES SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DA DÍADE LICENCIATURA & INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Morgana Fabiola Cambrussi
Aline Cassol Daga Cavalheiro
Ani Carla Marchesan

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar um balanço das atividades de iniciação à docência no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS/*Campus* Chapecó). Ao mesmo tempo em que buscamos evidenciar a relevância acadêmica da prática de iniciação docente, com foco na qualidade da formação básica de professores de Letras, também sustentamos a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a escola, considerada a atuação do programa na educação básica e a inserção social da universidade. Nessa discussão, destacamos o histórico de implementação do Pibid, atuante desde 2011 e paralelo ao próprio Curso de Letras na UFFS, em atividade desde 2010.

Para isso, na primeira parte do texto, é feita uma reflexão sobre a formação de professores para atuar na educação básica, uma vez que esse é um fator que impacta na qualidade do ensino, destacando o Pibid, como um programa complementar à grade curricular dos cursos de graduação, que contribui para a valorização e a qualificação do futuro professor.

Em seguida, são destacados o perfil do egresso do curso de Letras e as contribuições do Pibid neste cenário. Além disso, é feito um levantamento quantitativo dos pibidianos, supervisores e coordenadores dos subprojetos Pibid de Letras executados desde 2011. Destacamos o subprojeto de 2020, realizado de forma remota, que trouxe contribuições únicas para a iniciação à docência do grupo de trabalho.

Na última parte, são apresentadas as cinco unidades escolares das redes estadual e municipal que abrigaram subprojetos Pibid de Letras. Trazemos à tona a desconformidade que há entre essas escolas, quando avaliados os níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio), juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado, as metas projetadas e, por fim, a taxa de distorção idade-série.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

O aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores, em cursos regulares e específicos, para o que corresponde hoje aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, ocorreu, de acordo com Gatti (2010), no início do século XX. No final dos anos 1930, surgiu o que popularmente se denominou formação “3 + 1”, modelo que ainda hoje apresenta resquícios em cursos de licenciatura no país, uma vez que privilegiam conhecimentos da área disciplinar específica em detrimento de conhecimentos atrelados à formação pedagógica. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1357) afirma:

> Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

No Brasil, desde a publicação da Lei nº 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação de docentes para atuar na educação básica deve se dar em nível superior, em curso de licenciatura. Essa meta em relação à formação docente aparece reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Com isso, aos poucos, o quadro de formação dos profissionais de educação foi mudando. Atualmente, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021), 85,3% dos docentes que atuam no Ensino Fundamental têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% de bacharelado), mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois 4,7% dos profissionais não têm formação em nível superior. Além disso, há que se avançar na formação de professores em nível de pós-graduação.

Nesse contexto de formação para a docência, avolumam-se preocupações com a qualificação dos processos formativos, uma vez que a formação do professor é um, dentre muitos outros fatores, que impacta na qualidade da educação básica ofertada no país. Nos últimos dez anos, vários programas relacionados ao fortalecimento das licenciaturas foram implementados no Brasil, com o objetivo de suprir a falta de professores com formação adequada e de qualificar a aprendizagem da docência. Destes, o Pibid apresenta-se como um programa de muita importância, apesar de estar condicionado à disponibilidade orçamentária da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de se configurar, de acordo com Pimenta e Lima (2019, p. 6), "[...] como uma política focal de curto alcance, uma vez que é destinado à pequena parcela de estudantes que cursam a licenciatura.", conforme se observará no Quadro 1.

Ao proporcionar a inserção dos discentes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, o Pibid contribui para a formação de profissionais que tenham condições de confrontar-se com problemas complexos e de construir soluções no dia a dia da profissão. O contato com o "chão da escola" e a vivência da dinâmica escolar proporcionam um entendimento melhor acerca da dimensão e dos desafios da profissão. Ainda, considerando que a docência é uma profissão cuja base é a interação, a imersão na experiência da prática pedagógica nos tempos e espaços em que ela ocorre na escola pública, com atenção à natureza das relações intersubjetivas, contribui para uma formação docente mais próxima da realidade sócio-histórica-cultural.

Compreender a complexidade da formação docente depende da integração da teoria e da prática, da escola e da universidade, bem como do agir responsável dos sujeitos em constante formação. Em se tratando da integração entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica, há, no Plano Nacional de Educação, o destaque para a essencialidade dessa tarefa no processo de formação de professores. Além disso, o documento mais recente em termos de política para formação docente, em âmbito nacional, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), especifica, como um dos fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que a escola de educação básica é *lócus* privilegiado da formação inicial do professor (BRASIL, 2020e). Assim, o Pibid configura-se como um espaço em que a aproximação e a parceria universidade e escola parecem ter maiores chances de se consolidar. Por meio desse programa, instaura-se um movimento de formação de dupla via, uma vez que se contribui para a formação inicial dos licenciandos (pibidianos) e para a formação continua-

da dos supervisores (professores da educação básica que supervisionam os pibidianos na escola) e coordenadores (docentes das universidades).

No que diz respeito à relação teoria e prática, as ações desenvolvidas no programa possibilitam o exercício da unidade prática-teoria-prática. A prática em si não é formadora, isto é, a atuação dos licenciandos nas salas de aula da educação básica precisa estar acompanhada da reflexão, do estudo, da análise e da investigação sobre a atividade docente. Com isso, desenvolvem uma atitude de reflexão teórica sobre a realidade da docência que se constitui em uma reflexão em função da ação para, em sua futura práxis docente, transformarem a realidade. Nesse sentido, também emergem, como aspectos fundamentais desse percurso para uma atividade profissional marcada pela instrução, o agir responsável e a abertura para o outro/Outro (PONZIO, 2010).

Na próxima seção, veremos como o curso de Letras Português e Espanhol da UFFS/Chapecó tem consolidado o seu compromisso de formar professores qualificados para atuar na educação básica através do programa Pibid.

O PIBID NO CURSO DE LETRAS DA UFFS/CHAPECÓ

Com base nas especificidades do processo formativo proporcionado pelo Pibid, elencadas na seção anterior, no que se refere ao curso de Letras da UFFS, compreendemos que o programa complementa o processo de formação inicial dos licenciandos, especialmente em relação aos seguintes pontos elencados no perfil do egresso do curso:

> · promoção de uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos e para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
> · domínio de conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a construção dos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino;

· domínio dos conteúdos básicos de língua portuguesa e de língua espanhola assim como de suas literaturas, que são objeto dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental e médio;
· desenvolvimento de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias e no ensino de línguas que fundamentam sua formação profissional (UFFS, 2020, p. 39-40).

Esses princípios, contemplados também na formação dos pibidianos, alinham-se aos saberes necessários ao exercício da docência, conforme apontado por Pimenta (1999), uma vez que se relacionam a conhecimentos da área específica (Letras) e a conhecimentos pedagógicos. Os saberes da experiência, que se referem ao modo como os sujeitos se apropriam do ser professor, também são contemplados no percurso formativo no Pibid, pois são produzidos no cotidiano, no exercício da docência, em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Esses princípios abarcam, ainda, as três dimensões apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020e) como fundamentais na ação docente, quais sejam: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Em nossa compreensão, programas de formação como o Pibid não devem estar direcionados a atender às "demandas contemporâneas", mas ocupados de um processo formativo para a docência que objetive a formação de um profissional crítico-reflexivo, competente e ciente de sua função social (PIMENTA; LIMA, 2017), em uma perspectiva transformadora. Nesse sentido, o Pibid contribui para a construção de uma identidade profissional que vai se formando com base em diversos saberes construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos e também ancorada na vivência da atividade docente na escola, cuja realidade é fundamental para a constituição do professor.

Nesse âmbito, no *Campus* Chapecó, o curso de Letras, desde o seu segundo ano de implementação, desenvolve e participa de programas Pibid (Quadro 1) com o intuito de estreitar e fortalecer as articulações do seu currículo com a educação básica (UFFS, 2020), qualificando a formação dos futuros professores:

Quadro 1 – Subprojetos Pibid Letras *Campus* Chapecó (desde 2011)

Ano	Edital Capes	Subprojeto	Bolsas iniciação à docência + voluntários (no edital) ——— Total de bolsistas + total de voluntários (ao longo do projeto)	Supervisores bolsistas (no edital) ——— Total de bolsistas (ao longo do projeto)	Coordenadores bolsistas + colaboradores
2011	01/2011	Português e Espanhol	6 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2012	01/2011** 11/2012**	Português e Espanhol	6 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2013		Português e Espanhol	10 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2014	63/2013	Interdisciplinar	10 + 0 ——— *	1 ——— *	1
		Português e Espanhol	10 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2015		Interdisciplinar	9 + 0 ——— *	1 ——— *	1
		Português e Espanhol	9 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2016 e 2017		Interdisciplinar	8 + 0 ——— *	1 ——— *	1
		Português e Espanhol	9 + 0 ——— *	1 ——— *	1
2018 e 2019	07/2018	Língua Portuguesa	24 + 6 ——— 35 + 5	3 ——— 5	1+2
2020 e 2021	02/2020	Língua Portuguesa***	16 + 4 ——— 19 + 5	2 ——— 3	1+2
TOTAL			117 + 10 ——— *	14 ——— *	11+4

* Número indisponível. De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da UFFS, o sistema utilizado para consulta aos estudantes cadastrados no período de 2011 a 2017 não se encontra mais disponível, pois houve migração, em 2018, para o Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA).

** O Edital nº 01/2011 teve duração de três anos (2011 a 2013). Em 19 de março de 2012, foi possível submeter novos subprojetos ao edital 01/2011 (através do edital nº 11/2012).

*** Subprojeto em andamento. Dados coletados em 2 de março de 2021.

Fonte: Relatórios encaminhados encaminhados à Pró-Reitoria de Graduação da UFFS (2021).

No Quadro 1, os números refletem o quantitativo de vagas de cada subprojeto, seja para bolsistas, seja para participantes voluntários (estes com possibilidade de inserção apenas a partir do edital 07/2018). No curso dos meses em que um subprojeto é executado (18 meses, em editais mais recentes; 24 meses em editais anteriores), a rotatividade de estudantes pode representar o atendimento de um quantitativo de alunos bem mais expressivo que o quantitativo de vagas que o subprojeto possui. É o que mostram os dados do edital 07/2018 em que havia 24 bolsas e 6 vagas para voluntários e que, até o final de sua execução, oportunizou formação inicial a 35 bolsistas e a 5 voluntários.

Além disso, outro aspecto interessante a se destacar é que a representatividade do Pibid no Curso pode ter sido percentualmente maior em períodos de menor quantidade de bolsas (especialmente quando retiramos as vagas de estudante voluntário da comparação, já que elas são uma inovação recente no programa). Em 2021, o curso de Letras possuía em torno de 210 estudantes matriculados para os quais havia 16 bolsas Pibid disponíveis (7,61%). Em 2011, eram apenas 6 bolsas, entretanto, havia 28 alunos no Curso (21,42%).

Cabe destacar ainda que todos os subprojetos Pibid de Letras foram executados em escolas públicas municipais e/ou estaduais da cidade de Chapecó (SC), conforme se verá na próxima seção, e, ao longo dos editais, já foram oferecidas três modalidades: Pibid Português e Espanhol, Pibid Interdisciplinar (Geografia, História, Letras e Pedagogia) e Pibid Língua Portuguesa, perfazendo 142 bolsas (somando-se as bolsas por ano de iniciação à docência, de supervisores e de coordenadores). Esses dados, apesar de reais e expressivos, não revelam o número total de acadêmicos do curso de Letras (bolsistas e voluntários) e de supervisores que já atuaram nos subprojetos, pois sempre há alterações de membros e frequentemente há professores do curso de Letras que atuam como colaboradores nos projetos (dados esses indisponíveis para consulta no momento, conforme nota * abaixo do Quadro 1).

O que se pode assegurar é que, nestes dez anos de execução, os subprojetos Pibid de Letras possibilitaram, aos alunos do curso, a observação e o planejamento de aulas e a realização de atividades pedagógicas em escolas da educação básica, fortalecendo o curso de licenciatura e seus acadêmicos e qualificando a educação básica, as escolas envolvidas e o seu entorno escolar. Nesse contexto, o Pibid proporciona formação inicial aos pibidianos, pois há a

> [...] vivência docente para os alunos de licenciatura, ainda durante sua formação na universidade. Isso propicia aos licenciandos o contato escolar orientado e a prática docente não simulada, mas real, em ambiente escolar. Também envolve outras etapas importantes do fazer docente, como o estudo, o planejamento e a preparação das atividades de ensino (CAMBRUSSI *et al.*, 2013, p. 126).

Além disso, também destacamos a formação continuada aos professores supervisores da escola, que observam e participam da elaboração e aplicação das atividades no ambiente escolar. Dessa forma, há a consolidação do compromisso do curso de Letras de formar professores qualificados para atuar na educação básica.

Em especial, o ano de 2020 marca o início do quinto subprojeto Pibid implementado pelo curso e o primeiro executado de forma remota, devido à Pandemia de Covid-19. O desafio desse formato de ensino contou com o apoio das escolas, dos pibidianos, dos supervisores e dos coordenadores que juntos estudaram, discutiram e criaram estratégias para aplicar as ações projetadas de modo a impactar positivamente a formação de todos os envolvidos. Treversini (2020[1]) enfatiza que a execução desses projetos em formato *on-line* será "[...] um dos legados da pandemia, um modo de práticas híbridas

---

1 Conferência Escola contemporânea e docência em tempos de BNCC, proferida pela profª Clarice Salete Traversini, na live de abertura dos Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFFS, ocorrida em 6/10/2020 e transmitida pelo canal Practice em: https://www.youtube.com/watch?v=GjQsJNcLEiE.

e multimodais [...]" de observação, orientação e aplicação dos projetos. Esse está sendo, portanto, mais um espaço importante de formação estudantil.

No horizonte desses dez anos de Pibid de Letras, os subprojetos também geraram muitos produtos, como artigos, capítulos de livros, participação em eventos (nacionais e internacionais), como os de Cambrussi, Dionizio e Popiolski (2017), Marchesan, Bosa, Mueller e Cambrussi (2018), Daga *et al* (2019) e Daga e Horst (2020) só para citar alguns. Além disso, esses movimentos criam vínculo dos licenciados com as escolas participantes dos projetos, e vice-versa, a exemplo de ex-pibidianos, egressos da UFFS, que hoje atuam nas escolas em que os projetos foram executados; de ex-pibidianos que hoje estão atuando como supervisores do Pibid da escola; de alunos da escola em que havia Pibid e que hoje são pibidianos e de supervisores que se motivaram a ingressar em cursos de pós-graduação na UFFS. Sobre esse tópico, é preciso abordar alguns aspectos da realidade das escolas onde o Pibid Letras atuou. Esse é o foco da próxima seção.

REALIDADE DE ATUAÇÃO DO PIBID LETRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CHAPECÓ

Conforme dados do Censo Escolar de 2019, divulgados pelo Ministério da Educação, o município de Chapecó possuía, nas redes estadual e municipal de educação e na modalidade de ensino regular presencial, 11.762 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 9.955 nos anos finais e 6.264 estudantes em Ensino Médio, totalizando-se 27.981 matrículas. Quanto às unidades educacionais, somavam-se 83 municipais e 31 estaduais, atendendo desde o ensino regular até educação especial, EJA e profissional (BRASIL, 2020d). Entre essas unidades, como mostra

o Quadro 2, estão cinco escolas em que se concentraram as atividades do Pibid de Letras ao longo da última década[2].

Quadro 2 – Escolas públicas de atuação do Pibid Letras (desde 2011)

Unidade Escolar	Local	Rede	Níveis	IDEB 2019/ Meta	Alunos 2020
E.E.B. Tancredo de Almeida Neves (42052572)	Chapecó-SC Bairro Efapi	Estadual	---	---	811
			Fundamental II	4,2/4,9	
			Ensino Médio	*/*	
E.E.B. São Francisco (42052300)	Chapecó-SC Bairro Seminário	Estadual	Fundamental I	5,5/5,7	723
			Fundamental II	4,1/5,2	
			Ensino Médio	*/*	
E.B. Mun. Jardim do Lago (42122732)	Chapecó-SC Bairro Efapi	Municipal	Fundamental I	6,4/6,3	974
			Fundamental II	5,5/5,3	
			Ensino Médio	---	
E.E.B. Profª Lourdes Ângela Sarturi Lago (42052246)	Chapecó-SC Bairro Bela Vista	Estadual	Fundamental I	6,5/6,5	935
			Fundamental II	**/5,8	
			Ensino Médio	*/*	
E.E.B. Marechal Bormann (42053552)	Chapecó-SC Centro	Estadual	Fundamental I	6,7/6,7	1.027
			Fundamental II	***/5,6	
			Ensino Médio	***/4,2	

* Valor indisponível porque o número de participantes no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tanto em 2017 quanto em 2019, foi insuficiente. A escola não possui registro IDEB para o nível.
** Valor indisponível porque o número de participantes no SAEB foi insuficiente. Em 2017, o valor era 5,8 para Fundamental II, idêntico à meta de 2019.
*** Valor indisponível porque o número de participantes no SAEB foi insuficiente. Em 2017, o valor era 5,8 para Fundamental II, acima da meta de 2019, e 4,0 para Ensino Médio.

Fontes: MEC (BRASIL, 2020c), Santa Catarina (2020) e Chapecó (2020).

Um importante indicador apontado no Quadro 2 é o IDEB, por meio do qual são divulgados os resultados de avaliação externa, que atestariam a qualidade da educação básica e delimitariam as metas projetadas para cada nível da educação e por escola. Observa-se que as duas primeiras escolas possuem (a) o menor IDEB registrado, (b) as maiores diferenças

---

2 Na E .E. B. São Francisco, no Bairro Seminário, o projeto teve sua execução suspensa, após breve atuação, em função de vacância da vaga da professora supervisora Eliana Canova (*in memoriam*). Na edição mais recente, 2020-2021, o Subprojeto Pibid de Língua portuguesa atua na E. B. Mun. Jardim do Lago.

entre o IDEB observado e as metas projetadas e, ainda, (c) maior distância das médias IDEB nacionais e suas metas, que são: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Fundamental I) – 5,7/5,5; Anos Finais do Ensino Fundamental (Fundamental II) – 4,6/5,0; Ensino Médio – 3,9/4,7 (BRASIL, 2020c).

Em especial para o Ensino Médio, ausências no SAEB inviabilizam até mesmo o cálculo IDEB, o que ocasiona um "apagão" para os dados, a não projeção de metas e a impossibilidade de acompanhamento do desenvolvimento do ensino para aquele nível. A E. E. B. Tancredo Neves, em 2020, reunia 744 matrículas só no Ensino Médio (do total de 811 alunos) – a ausência de indicadores IDEB para esse nível coloca o diagnóstico do ensino nessa escola em situação de grande fragilidade. Torna-se desconhecida a realidade dessa unidade escolar, ainda que, claramente, não tenhamos nos indicadores provenientes de exames externos de larga escala a única forma de aferir a qualidade de ensino. Como pontuam Chirinéa e Brandão (2015, p. 480),

> [...] a política empreendida pelo Estado, ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região, de cada município e de cada escola, assim como seus contextos e especificidades.

Os autores lembram a importância de serem definidos também indicadores concernentes à realidade socioeconômica, à qualificação e à valorização do quadro de docentes, à formação cultural da comunidade escolar, à gestão, à infraestrutura (interna e externa à escola), às condições de trabalho (materiais e imateriais), entre outros. Acrescentaríamos à lista, ainda, a abertura das escolas para a prática de programas de ensino como o Pibid, que possibilitam agir sobre a formação básica dos futuros professores, sobre a formação continuada em serviço dos docentes da escola (não apenas do supervisor) e sobre a qualidade da formação humana promovida na escola. Esse é um dos objetivos do Pibid, inclusive, voltado

também ao compromisso de cooperar para a elevação da qualidade de ensino na educação básica pública.

Outro indicador de relevância e que se relaciona diretamente com a emergência de ações para intervenção no contexto escolar é a taxa de distorção, calculada com base na proporção de estudantes cujo atraso em relação à expectativa de idade escolar é igual ou superior a dois anos. Esse indicador, comumente associado ao ingresso tardio na escola, parece estar se originando muito mais de circunstâncias de fracasso escolar e também parece ter se concentrado acentuada e alarmantemente sobre o Ensino Médio. Essa é a conclusão do estudo de Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), para quem estudantes do Ensino Médio noturno, com demanda de ingresso no mercado de trabalho, dificuldades de transporte público e demais fragilidades socioeconômicas, lideram a taxa de distorção escolar e, por causalidade, de abandono da escola. Outro fator que atinge esse público é a falta de perspectiva de continuidade de formação no ensino superior e de inserção qualificada no mercado de trabalho, também pontuadas pelos autores como causas motivacionais de origem socioeconômica.

Segundo relatório sobre a taxa de distorção idade-série nos níveis de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, elaborado pelo Ministério de Educação, relativo ao ano de 2019, a média nacional dessa distorção era de 14,9% para o Ensino Fundamental (I e II), 25,6% para o Ensino Médio, consideradas apenas as escolas urbanas e integralmente públicas, ou seja, aquelas cuja manutenção e responsabilidade pertencem à administração pública. Na região Sul, esses índices, respectivamente, eram de 14,1% e 22,9%. Em Santa Catarina, registraram-se 12,4% e 21,6%, respectivamente (BRASIL, 2020a). Essas taxas evidenciam que, muito embora haja baixa variação, Santa Catarina está em situação média favorável se comparada ao cenário registrado na unidade geográfica e, em especial, se comparada ao quadro nacional.

Das cinco escolas em que atuaram os subprojetos Pibid de Letras ao longo de sua trajetória, desde 2011, três destacam-se por apresentar, no levantamento de 2019, taxas de distorção idade-série bem abaixo do registrado nas médias estaduais, regionais e nacionais, conforme relatório por escola, de responsabilidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2020b). Na E. E. B. Profª Lourdes Ângela Sarturi Lago, são 4,1% (Fundamental I e II) e 13% (Ensino Médio) – tendo a melhor realidade entre as cinco unidades; em seguida, vem a E. E. B. Marechal Bormann, com 9,0% (Fundamental I e II) e 15,1% (Ensino Médio) e a E. B. Mun. Jardim do Lago, com 6,3% (Fundamental I e II, sem Ensino Médio). Os índices mais alarmantes foram registrados na E. E. B. São Francisco, com 15,4% (Fundamental I e II) e 35% (Ensino Médio), e na E. E. B. Tancredo de Almeida Neves, com preocupantes 23,4% (Fundamental II) e 26,2% (Ensino Médio).

Em consonância com o apontado por Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), também no contexto das escolas de Chapecó em que atuou o Pibid de Letras percebemos aumento da taxa de distorção especialmente no Ensino Médio, em escolas mais distantes do centro e, ainda, com atuação no período noturno. Os dados que apresentamos brevemente nos dão um retrato das acentuadas diferenças que existem entre as escolas em que atuamos por meio da iniciação à docência do curso de Letras na última década e podem nos orientar no planejamento de edições futuras do Pibid. Seria excelente se essa questão também iluminasse nossas decisões, auxiliando na identificação de onde e como podemos construir ações de maior impacto social.

Certamente não bastam os dados objetivos do relatório do MEC para que possamos apresentar as causas desses índices, tampouco deveriam bastar para que se pensassem as políticas públicas de intervenção. Contudo, podemos partir dessa realidade quantificada para qualificar as ações do Pibid, planejar novos campos de atuação e trazer à tona essa emergência que se verifica em unidades escolares e em níveis de ensino já marcados pelas limitações da formação escolar verificadas pelo IDEB e pela distor-

ção idade-série que incide, como dissemos, sobre o aumento da taxa de abandono escolar – um insucesso educacional que recai sobre todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos um balanço das atividades do Pibid para a iniciação à docência dos acadêmicos do curso de Letras da UFFS/Chapecó e para o fortalecimento da educação básica. Para tanto, iniciamos o texto com um histórico reflexivo sobre a formação dos docentes para atuar na educação básica, destacando o curso de Letras e as contribuições do Pibid, um programa complementar à grade curricular do curso que busca qualificar a aprendizagem da docência à medida em que insere o pibidiano, sob supervisão, no espaço escolar, antes mesmo dos estágios curriculares obrigatórios. No espaço escolar, o Pibid configura-se como uma importante experiência para reflexões das práticas docentes, constituindo-se como uma formação continuada destes supervisores. Além disso, mostramos dados dos subprojetos do Pibid de Letras, evidenciando o quantitativo de alunos pibidianos em atividade no curso. Também destacamos alguns produtos do Pibid e os impactos na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores (supervisores e coordenadores).

Entre os aspectos que compõem a atuação do Pibid Letras discutidos neste texto, finalizamos com uma breve apresentação de indicadores educacionais com base nos quais é possível traçar um perfil das escolas parceiras que acolheram o conjunto de subprojetos executado nessa primeira década de atuação do curso de Letras. Esses dados revelam a situação de vulnerabilidade em que se encontram as unidades de ensino mais periféricas, em especial as que ofertam Ensino Médio noturno. O paralelo entre as escolas não deve servir como balizador fundamental para a compreensão da realidade de aprendizagem, uma vez que as circunstâncias de ensino requerem, para um efetivo diagnóstico, também um olhar qualitativo que faça contra-

ponto aos dados mensurados pelos censos educacionais e pelos exames de larga escala. Por outro lado, os dados de que já dispomos sinalizam parte significativa das realidades escolares e dos níveis de ensino em que parece ser mais urgente a presença colaborativa e corresponsável da universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de Distorção Idade-Série - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de Distorção Idade-Série por Escola - 2019**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta Matrícula**. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020e. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2014.

CAMBRUSSI, Morgana F. *et al.* Oficina de Ensino: intertextualidade e paródia. *In*: FERREIRA, Jeferson S.; MARASCHIN, Maria Lúcia M.; CAMBRUSSI, Morgana F. (org.). **Iniciação à docência**: experiências, significações e perspectivas. Curitiba-PR: CRV, 2013. p. 119-127.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação. **Escolas e CEIMs**. Disponível em: https://www.chapeco.sc.gov.br/conteudo/28/educacao. Acesso em: 22 jan. 2021.

CAMBRUSSI, Morgana F.; DIONIZIO, Alice R.; POPIOLSKI, Amanda. Bonecas Abayomi na sala de aula: uma proposta educativa para a promoção de relações étnico-raciais e para a escrita de diários de viagem. **Revista Querubim**, [on-line], v. 4, p. 43-50, 2017. Disponível em: http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/ 428/2018/08/zzzquerubim_33_v_4.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

CHIRINÉA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

DAGA, Aline C.; HORST, Cristiane. Traços de ausculta na formação docente: reflexões sobre a relação Pibid-escola. *In:* CRUZ, Gisele B. da *et al.* **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP, 2020. v. 1. p. 1453-1461.

DAGA, Aline C. *et al.* Iniciação à docência: discussões sobre planejamento e práticas do PIBID Letras. *In:* CORÁ, Élsio José; LEITÃO, Leonardo Rafael Santos (org.). **O PIBID no percurso formativo**: relatos de diferentes experiências. Tubarão: Copiart, 2019. p. 99-114.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a12v95n239.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

MARCHESAN, Ani C.; BORSA, Matheus E.; MUELLER, Marina; CAMBRUSSI, Morgana F. Projeto "Ananse, a aranha" e outros contos: relato de experiência do PIBID Interdisciplinar. *In:* SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (SIEPE), 10. **Anais** [...]. Santana do Livramento: UNIPAMPA, 2018. v. 1. p. 1-5.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortex, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240001 Acesso em: 04 fev. 2021.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Educação em números**. Educação na palma da mão. Florianópolis: SED/SC, 2020. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros. Acesso em: 22 jan. 2021.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura.** Chapecó: UFFS, ago. 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 15 fev. 2021.

CAPÍTULO 4

O AUDIOVISUAL E A FORMAÇÃO EM LETRAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM PET E PIBID

Morgana Fabiola Cambrussi
Eric Duarte Ferreira

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais em curso, fortemente guiadas pelas novas tecnologias, indicam que o emprego de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas educativas não pode mais ocupar um espaço periférico na formação inicial do docente ou mesmo no seu dia a dia na escola (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011). É imprescindível, considerado o avanço tecnológico, que práticas didáticas incluam recursos tecnológicos e, claro, que elas sejam concebidas com (a) objetivos que atendam à aprendizagem, (b) atividades integralmente conectadas com o currículo, (c) aderência à legislação de ensino e (d) propósito para a formação social dos sujeitos – cada vez mais midiática.

Nesse sentido, o emprego de recursos audiovisuais na educação é uma prática que também ganha status de "[...] artefato cultural pedagógico presente na produção do conhecimento [...]" (MELO, 2018, p.44), seja no atendimento às demandas postas para a construção de saberes (de ordem metodológica), seja como próprio objeto do saber, à medida que se torna parte da formação cultural e artística e da inclusão digital de estudantes.

Com todos esses elementos em mente, o projeto Cineclube Escafandro e os programas PET e Pibid do Curso de Letras planejaram as ações pedagógicas discutidas neste capítulo. A "Oficina de Produção de Documentários" e o projeto "Cine-debate na escola" atenderam a públicos bastante distintos na educação básica e oportunizaram, como veremos, o desenvolvimento de práticas inovadoras nos contextos escolares em que foram aplicados, produzindo conhecimento tecnológico especializado, formação artística, humana e intelectual.

Nossa reflexão aponta para o fato de que ações pedagógicas dessa natureza possuem relevância para os mais diferentes grupos envolvidos, mas, em especial, são elementos prementes na formação do licenciando em Letras, tendo em vista o perfil do egresso almejado pelo curso e o fato de que as novas tecnologias se tornaram imprescindíveis para o processo de produção de conhecimento inerente às instituições de ensino em todos os níveis de formação.

AUDIOVISUAL E ENSINO

Ao pensarmos as motivações para o uso de recursos audiovisuais nas práticas de ensino, podemos iniciar buscando identificar as razões pelas quais essas aproximações poderiam ser validadas. *Por que empregar o cinema e outros recursos audiovisuais e midiáticos no contexto pedagógico?* Existem algumas razões que podem ser consideradas para que se faça

essa aproximação, mas vamos apontar essencialmente quatro motivos, mais diretamente relacionados com as experiências que discutimos neste capítulo: o apelo à sensibilidade, a pluralidade perceptiva envolvida, a formação crítica e a formação artística e humana.

O apelo à sensibilidade e o fato de a linguagem audiovisual envolver pluralidade perceptiva são apontados por Moran, Masetto e Behrens (2011) como aspectos positivos relacionados ao emprego de recursos de vídeo na escola porque, quanto à sensibilidade, esses recursos dirigem-se primeiro à afetividade e depois à razão. Ao ocorrer o contato com o audiovisual, segundo os autores, é necessário ler e compreender o que se pode ver por uma via menos racional e abstrata e mais sensório-visual (identificação de movimento, distinção de elementos focais e periféricos, detecção do encadeamento de acontecimentos).

Trabalhar a sensibilidade, a afetividade dos sujeitos nas práticas de ensino possibilita estabelecer uma dinâmica de maior envolvimento com o processo de aprender, e ainda fomentar o autoconhecimento. Além disso, a linguagem audiovisual é dinâmica, o que tende a dar uma resposta mais eficiente quanto à atenção e ao envolvimento dos jovens nas atividades de ensino. Para isso, basta lembrarmos que, diferente da linguagem escrita, que demanda maior rigor, raciocínio lógico e abstração, a linguagem empregada em recursos audiovisuais "[...] solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 39).

Essa abertura para o mundo, aliás, possibilita que se abra também o canal para se problematizarem os papéis ocupados ou socialmente reservados às pessoas, muitas vezes representados na linguagem audiovisual – e com isso chegamos à terceira motivação para a promoção da linguagem audiovisual na educação, que é a formação crítica. Marchesan, Cervenski, Ferreira e Cambrussi (2018, p. 251) avaliam que, no espaço

escolar, a articulação entre cinema e educação "[...] torna-se instrumento de reflexão pelo qual é possível motivar o indivíduo a pensar sobre si, refletir sobre seu cotidiano, projetar-se, afastar-se do real para, então, penetrar criticamente nele".

Já a formação artística e humana, último aspecto que queremos destacar, relaciona-se com a formação crítica, mas é mais específica por envolver o cinema como uma arte em si, a que os processos de educar devem dar acesso como parte do repertório artístico-cultural dos estudantes. Além disso, como também lembra Silva (2013, p. 63), "A mídia-educação é um direito, pois envolve um letramento audiovisual, informacional e digital, além de uma formação crítica e criativa diante de todas as tecnologias. Envolve um domínio para além da leitura e escrita". A autora chama a atenção para o compromisso com um modo específico de ler o mundo e a arte, que envolve letramento audiovisual dos sujeitos e que deve ser garantido na escola, como um direito de todos e como meio de termos formados indivíduos capazes de agir criticamente sobre o conteúdo audiovisual, preparando "[...] cidadãos que exijam conteúdo de qualidade, seja numa programação de televisão, seja em filmes disponíveis no cinema, e que tenham a sensibilidade necessária para se aventurar em múltiplas formas de "ler" o mundo" (SILVA, 2013, p. 63).

Apesar de serem grandes os desafios para essa educação integral, que inclui um ensino de qualidade associado à formação ética, reflexiva e cidadã, Moran, Masetto e Behrens (2011) lembram princípios metodológicos que um educador pode adotar para que se atinjam resultados mais significativos na formação humana atual. Os autores apontam a importância de se integrarem tecnologias e metodologias, as diferentes linguagens (escrita, oral, multimídia, audiovisual), as diferentes mídias (favorecendo o movimento orientado dos sujeitos entre elas) e, ainda, a importância de se experimentarem as mesmas atividades em formatos distintos, com apoio metodológico multímodo, enfim,

apontam a necessidade de se transportar "[...] o universo do audiovisual para dentro da escola" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 31).

Foi com o objetivo de se exercitarem esses princípios metodológicos na formação inicial dos estudantes de Letras e de outros cursos de licenciatura, todos eles professores em formação, que produzimos os projetos discutidos a seguir, nos quais se empregaram, principalmente, o *vídeo como produção*, *como sensibilização e como conteúdo de ensino*, nos termos definidos por Moran, Masetto e Behrens (2011).

AÇÕES INTEGRADAS – EXTENSÃO/PET/PIBID EM LETRAS

Nesta seção, vamos apresentar e analisar duas ações de intervenção no contexto escolar desenvolvidas pelo Curso de Letras e centradas no emprego de recursos audiovisuais. Serão debatidos o projeto *Cine-debate na escola* e a *Oficina de Produção de Documentário*, ambos coordenados por docentes do curso e executados por estudantes bolsistas vinculados ao Programa de Educação Tutorial – Assessoria Linguística e Literária (PET-ALL) e ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em dois grupos, Subprojeto de Letras Português e Espanhol e Subprojeto Interdisciplinar – Geografia, História, Letras e Pedagogia. Além do Pibid Subprojeto Letras, a oficina também foi promovida pelo projeto de extensão universitária Cineclube Escafandro.

OFICINA DE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: EXTENSÃO E PIBID LETRAS

A primeira Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS (I COEPE), realizada entre junho e setembro de 2010, definiu os rumos do projeto político institucional da universidade já nesse primeiro ano de suas atividades letivas. Dentre as demandas por ações de extensão, um dos

eixos da Conferência apontou para a necessidade de abordar a exibição e a discussão de obras cinematográficas com professores da rede básica de ensino e com professores em formação.

Nesse contexto, surgiram, em 2010, algumas propostas de projetos de extensão para as licenciaturas, dentre elas o Projeto Cineclube Escafandro, o qual contou com a parceria externa da Associação de Cinema e Vídeo de Chapecó e Região (Cinelo). A partir dessa primeira experiência cineclubista, os participantes foram percebendo a necessidade de o trabalho com o audiovisual abordar aspectos de sua produção, na esteira do que Moran, Masetto, Behrens, (2011, p. 40-41, grifos nossos) apresentam sobre o recurso audiovisual na educação empregado na modalidade "vídeo como produção":

> **Vídeo como produção**: i) Como **documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos.** Isso facilita o trabalho do professor, dos alunos e dos futuros alunos. O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo assim como tem os seus livros e apostilas para preparar suas aulas.

O desenvolvimento do Projeto de Extensão Cineclube Escafandro, entre 2010 e 2011, construiu caminhos para que, no segundo semestre de 2011, surgisse a I Oficina de Produção de Documentário[1], uma parceria entre os cursos de Letras e de Ciências Sociais. Em sua segunda edição, entre fevereiro e março de 2012, a Oficina contou com a participação do Pibid de Letras (Subprojeto de Letras Português e Espanhol), o qual atuava na Escola de Educação Básica Marechal Bormann, no centro de Chapecó.

1 Os projetos de extensão Oficina de Produção de Documentário e Cineclube Escafandro foram coordenados pelos professores da UFFS Leonardo Rafael Santos Leitão, do Curso de Ciências Sociais, e Eric Duarte Ferreira, do Curso de Letras. As ações contaram com a fundamental contribuição do Servidor Técnico-Administrativo em Educação Yusanã Cauê Mignoni, técnico audiovisual que à época atuava no Campus Chapecó.

As oficinas foram estruturadas com o objetivo de promover formação básica e prática a respeito de todas as etapas da criação fílmica: pré-produção, produção e pós-produção. Os temas estudados envolveram a pesquisa e o planejamento de argumento e de roteiro de documentário, o manuseio adequado de filmadoras, câmeras fotográficas, microfones e gravadores, e ainda noções elementares de edição. No caso da oficina de 2012, organizada em parceria com o Pibid Letras, quinze estudantes da escola Marechal Bormann, de 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do ensino médio, decidiram colocar os conhecimentos estudados em prática para produzirem um documentário sobre sua própria escola, a mais antiga do município, que comemorava 82 anos à época. Nessa produção, eles estabeleceram que dariam ênfase para alguns personagens que julgavam serem relevantes para a história da instituição, o que os levou a perceber as visões desses personagens sobre o ambiente escolar que frequentavam, podendo assim compará-las com suas próprias visões sobre esse ambiente.

Para a construção desse documentário sobre a escola, os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo se responsabilizou pela execução de uma parte do planejamento do documentário, que não passaria de 15 minutos, conforme decisão coletiva. Enquanto alguns pensavam na produção do roteiro, outros pensavam nas imagens, na captação de áudio e vídeo e nos candidatos a serem personagens da história que seria contada. Essa dinâmica aconteceu nas dependências da escola e da universidade, o que fez com que os estudantes escolares se familiarizassem com o *campus* universitário.

O resultado desse trabalho é o documentário "Escola Marechal Bormann", de 13 minutos, no qual os próprios estudantes participantes da oficina, sob orientação do Pibid Letras, fizeram pesquisas nos arquivos da escola, gravaram entrevistas com os personagens que haviam elegido, indo até os seus endereços para captar áudio e vídeo, enfim, foram envolvidos ao máximo em todas as etapas necessárias para a composição do produto final.

Apenas nas etapas finais de edição do filme houve uma menor participação desses estudantes, porque a edição demandou bem mais tempo do que o previsto, dada a complexidade da obra planejada. No documentário, foram entrevistados professores da ativa e aposentados, funcionários da ativa e uma ex-aluna da escola que cursava pedagogia na UFFS, a qual havia recebido adequações de acessibilidade educacional ao longo de sua formação.

Além de contar um pouco da história da escola, o documentário abordou a questão da educação inclusiva, uma das marcas atuais do Marechal Bormann. Para contar um pouco dessa história, um dos pontos altos do trabalho foi a entrevista feita pelos estudantes com os professores aposentados Antero e Zelda. Antero foi aluno do Marechal Bormann no início da década de 1950 e depois se tornou professor da instituição, atuando também como Diretor. Merece destaque também um trecho em que as próprias estudantes que participavam da oficina são entrevistadas e incentivadas a falarem sobre a escola.

Por causa da vocação da escola para a inclusão, tema abordado pelo filme, a equipe produtora fez questão de que o documentário tivesse tradução em libras. Para essa tradução, o grupo contou com a colaboração da servidora técnico-administrativa Naiara Letícia Valentini, tradutora intérprete de Libras na UFFS e egressa da graduação em Letras e do Mestrado em Estudos Linguísticos, ambos do *Campus* Chapecó. O trabalho completo que resultou na versão final do documentário está disponível no Youtube, no canal do Curso de Letras da UFFS Chapecó[2].

A participação do Pibid Letras foi fundamental para que as ações tivessem êxito, especialmente porque as pibidianas supervisionaram o trabalho minucioso de pesquisa feito pelos estudantes nos arquivos da escola, a fim de levantarem materiais e conteúdos para o curta-metragem.

---

2 Endereço do Canal do Curso de Letras da UFFS Chapecó (SC): https://www.youtube.com/channel/UCuuWcTpdAr13bC_BrTRhBNw, "Letras UFFS Campus Chapecó".

Consideramos o produto final da oficina, o documentário Escola Marechal Bormann, ilustrado nos registros a seguir, um dos marcos importantes na história de atuação do Pibid Letras nesses anos iniciais da UFFS.

Figura 1 – Bastidores da gravação do documentário "Escola Marechal Bormann" (2012)

Descrição da imagem
Registro de atividades de produção do documentário, no pátio da escola Marechal Bormann, com estudantes em pé, manipulando equipamentos, professores acompanhando a atividade e entrevistado sentado, falando para a câmera.

Fonte: Acervo Institucional – UFFS (2021).

Figura 2 – Capa de edição do Jornal Voz do Oeste com matéria sobre oficina da UFFS

Descrição da imagem:
Capa de um jornal local, chamado Voz do Oeste, em que se destacam estudantes e professor manuseando uma câmera filmadora em tripé, ilustrando atividade de produção de documentários. O professor aponta para a câmera. O título em destaque é Escola é tema de documentário.

Fonte: Acervo Institucional – UFFS (2021).

Figura 3 – Matéria sobre oficina veiculada pelo Jornal Voz do Oeste

VOZ DO OESTE — EDUCAÇÃO — 49

Escola Marechal Bormann é tema de documentário na UFFS Chapecó

As aulas, que acontecem semanalmente, são dedicadas ao ensino de técnicas para produção de documentários

A intenção é produzir um documentário sobre a própria escola dos alunos, que é uma das mais antigas do Município de Chapecó.

Descrição da imagem
Imagem do texto publicado no jornal Voz do Oeste, com foto de estudante manipulando equipamentos de gravação. O título em destaque é Escola Marechal Bormann é tema de documentário na UFFS Chapecó.

Fonte: Acervo Institucional – UFFS (2021).

Por fim, é importante destacar, conforme essas imagens, que a atividade de produção de documentário ajudou a divulgar a UFFS, recém-chegada à região, porque recebeu cobertura de alguns jornais de Chapecó, sendo matéria de capa de um deles, o Jornal Voz do Oeste[3]. A foto da capa, em que aparece a estudante do 1º ano do ensino médio, Letícia Viana (Figura 2), recebendo instruções antes de operar o equipamento de filmagem, é um emblema desse trabalho, que possibilitou a movimentação de estudantes até o *campus* e do *campus* para a escola.

CINE-DEBATE NA ESCOLA: PIBID E PET

O projeto Cinema e Debate na Escola – Anos Iniciais, identificado como *Cine-debate na escola*, promoveu onze exibições fílmicas e debates sobre

---

3 A oficina também foi objeto de matéria do Jornal Online ClickRBS Chapecó (SC), podendo ser acessada pelo endereço: http://wp.clicrbs.com.br/chapeco/2012/03/22/escola-marechal-bormann-e-tema-de-documentario/?topo=77,2,18. Acesso em: 31 maio 2021.

temas de relevância para a educação ao longo do ano de 2017. As obras exibidas foram previamente selecionadas para o público escolar, crianças que pertenciam a turmas de 3°, 4° e 5° anos do Ensino Fundamental, matriculadas na Escola de Educação Básica Professora Lourdes Angela Sarturi Lago, da rede estadual de ensino de Chapecó (SC). A equipe do projeto era composta por integrantes do Programa de Educação Tutorial e do Subprojeto Pibid Interdisciplinar, ambos da UFFS e coordenados por professores do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol. Os estudantes participantes da equipe executora pertenciam aos cursos de licenciatura em História, Letras e Pedagogia, e o projeto contava, ainda, com a supervisão de uma docente da educação básica, pedagoga em serviço nos anos iniciais.

O planejamento do projeto envolveu, na definição de Moran, Masetto e Behrens (2011), dois usos distintos do material audiovisual. O primeiro deles é identificado por *vídeo como sensibilização* e tem a função central de introduzir temáticas, despertar a curiosidade e motivar o interesse por assuntos menos familiares e de expressão social. O segundo uso é nomeado pelos autores *vídeo como conteúdo de ensino* e identifica-se pela finalidade de abordar um assunto determinado e abrir caminho para diferentes abordagens, em especial a da interdisciplinaridade, para estudo direto ou indireto de um tema educacional.

Entre as dinâmicas de análise do vídeo em contexto pedagógico, o projeto *Cine-debate na escola* empregou aquela que Moran, Masetto e Behrens (2011) identificam como *análise em conjunto*. Essa dinâmica é marcada pela discussão coletiva de cenas do material audiovisual, que conduzam para o debate em torno de temáticas estabelecidas no planejamento ou levantadas pelos estudantes durante a discussão. O debate possuía um moderador que, no caso do projeto, era um profissional distinto a cada edição, com conhecimento especializado e prático em questões envolvendo o tema central da obra fílmica e, por consequência, o tema do debate.

Nessas circunstâncias, os estudantes da educação básica eram convidados à reflexão e à tomada de posição, construídas ao longo do debate mediado pelo convidado e, por vezes, com participação também dos estudantes pibidianos e petianos. Em algumas circunstâncias, foi necessário incentivar a tomada de posição, incitando a manifestação por meio de perguntas provocadoras (*Como vocês esperavam que a personagem X agisse? O que vocês acham que foi mais impactante no filme? Vocês observam situações semelhantes no dia a dia? Aconteceu algo que você julga inadequado? O que e por quê?*), as quais motivavam a fala inicial, que era logo seguida de outras falas, produzidas em resposta ou em complementação a ela – então, instalava-se o debate (MARCHESAN; CERVENSKI; FERREIRA; CAMBRUSSI, 2018).

Nesses momentos de reflexão colaborativa e de debate, ao mesmo tempo em que os alunos eram convidados a pensar sobre questões do dia a dia, que são parte de suas vivências, eram apresentados a novos pontos, a desdobramentos de aspectos do conhecimento específicos e inerentes à área de atuação do debatedor convidado. O convidado também expressava seus pontos de vista, sempre após a manifestação dos estudantes, argumentando a partir dos tópicos que tinham sido coletivamente levantados, "[...] trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real; o que deveria ser (modelo ideal) e o que costuma ser (modelo real)" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 42).

A cena registrada pela Figura 4, a seguir, ilustra o momento de debate após uma das exposições do projeto *Cine-debate na escola*, em que o moderador dialoga com estudantes sobre questões de preservação ambiental.

Figura 4 – Cena do debate após exibição do Filme
"Lourax: em busca da trúfula perdida"

Descrição da imagem
Registro de debate com crianças em auditório da escola, em que aparece, em pé e em posição frontal, policial ambiental fardado e, sentadas e de costas, crianças e professores. Há um quadro branco com registros e projeção ao fundo.

*Participação da polícia ambiental de Chapecó (SC), com turma de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (07/07/2017).

Fonte: Acervo pessoal (2021).

O convidado, integrante da polícia ambiental de Chapecó (SC), comentou passagens do material audiovisual que havia sido assistido pelos estudantes, "Lourax: em busca da trúfula perdida", dando destaque para a construção de uma consciência ambiental voltada à preservação e à manutenção natural dos ecossistemas. Os estudantes participaram ativamente, apontando suas opiniões acerca da degradação ambiental, do papel individual e do coletivo em ações de preservação e, ainda, apontando práticas cotidianas que podem ser superadas na conduta de cada um. Em complementação, o policial ambiental introduziu conceitos de fauna e flora locais, mostrou imagens adicionais, que aproximaram a discussão da realidade geográfica em que os alunos vivem; também falou sobre espécies nativas e deu destaque àquelas que já se encontram em situação de ameaça de extinção ou extinção decorrente das ações humanas e do modo de ocupação dos espaços.

Como se pode notar, o projeto *Cine-debate na escola* não lançou mão do uso do cinema em sala de aula apenas como instrumento pedagógico ou recurso metodológico. Diferente disso, o que se tinha por trás das ações do projeto era a concepção de assumir o audiovisual como uma arte em si, que se pode sentir e apreciar (experiência estética) e pela qual se podem projetar realidades e narrativas. Nesse sentido, como aponta Lopes (2007), o cinema dá suporte para outras questões que complementam a formação humana (de ordem social, filosófica, política, educacional e outras mais), desperta atenção dos estudantes para as questões abordadas na escola e nas telas e fomenta o pensamento crítico.

Essa postura é também corroborada pelo trabalho de Melo (2018, p. 40), quando a autora aponta ter identificado, em suas investigações sobre o emprego de TIC no contexto escolar, que ainda necessitamos de uma articulação dialógica mais efetiva "[...] para desnaturalizar os audiovisuais como um recurso pedagógico mínimo ou, ainda, como "passatempo", é um momento de efervescência dialógica, em que os alunos expõem o que veem, percebem e compreendem [...].". Ainda precisamos reconhecer que são proporcionadas novas experiências ou novas potencialidades para atividades já conhecidas quando temas são abordados na escola por meio do emprego de recursos fílmicos.

Do ponto de vista da formação do professor, considera-se que essa experiência protagonizada por pibidianos e petianos no projeto *Cine-debate na escola* foi substancial na preparação inicial desses licenciandos para a docência. Estiveram envolvidos no projeto estudantes de História, Letras e Pedagogia, recobrindo-se um trabalho interdisciplinar desde a composição da equipe até o planejamento da proposta de intervenção na escola. Assim, à formação para o trabalho docente com novas tecnologias, em especial com as tecnologias associadas ao audiovisual, foi integrada a

formação para o trabalho coletivo, colaborativo entre diferentes áreas do saber, que compõem o quadro escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações e práticas pedagógicas discutidas neste capítulo demonstram articulações muito pertinentes entre os Programas Pibid Letras, PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS e Projeto de Extensão Cineclube Escafandro, pensadas com a finalidade de promover espaços de formação humana e integral, "com utilização de tecnologias contemporâneas", na esteira do que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso sobre o perfil do egresso em Letras (UFFS, 2020, p. 39). Nessa empreitada, as relações entre cinema e ensino foram trabalhadas sob vários aspectos que mostraram a força e a importância da linguagem audiovisual para os processos de ensino e aprendizagem na universidade e na escola.

Dentre esses aspectos, destacam-se o audiovisual como objeto de apreciação cultural e de formação de público, de reflexão crítica, de debate e de intervenção no espaço escolar, no espaço acadêmico e fora deles. Além disso, é salutar o trabalho no sentido de promover a apropriação do audiovisual como expressão, como forma de comunicação, como modo de ler ou de contar histórias e de refletir e debater sobre elas.

Em nossa sociedade, sabemos que equipamentos de gravação de áudio e vídeo estão acessíveis à maioria da população, incluindo crianças e jovens que levam seus celulares "inteligentes" para a escola ou para a universidade. Mesmo nesse contexto, as atividades relatadas aqui evidenciam a necessidade de se promover letramento audiovisual, com o objetivo de aprimorar as habilidades de o sujeito discente navegar bem nessa linguagem atual, especialmente se ele for um professor de Letras em formação.

REFERÊNCIAS

LOPES, J. M. **Educação e cinema**: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MARCHESAN, A. C.; CERVENSKI, C. R. B.; FERREIRA, E. D.; CAMBRUSSI, M. F. C. Cinema e educação: a experiência do PIBID com a promoção de cinema-debate nos primeiros anos do ensino fundamental. *In:* ALVES, S. M. *et al.* (org.). **PIBID UFFS**: Contribuições à formação docente. e-book. Toledo, PR: Vivens, 2018. p. 249-260.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. O uso pedagógico do audiovisual. **Revista Discurso e Imagem Visual em Educação**, João Pessoa, v.3, n. 1, p. 38-65, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/4/0777/29899. Acesso em: 25 de jan. 2021.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, A.C. A arte e a mídia na cultura da convergência: o cinema na escola. *In:* BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (org.). **Mídia e Educação**: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. p. 59-71.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Plataforma de Acesso ao Acervo Arquivístico da Universidade Federal da Fronteira Sul. **Escola Marechal Bormann é tema de documentário na UFFS Chapecó**. [Jornal Voz do Oeste, Caderno de Educação, p. 49, 26 de março de 2012.]. Chapecó: UFFS, 2019. Disponível em: https://acervo.uffs.edu.br/index.php/escola-marechal-bormann-e-tema-de-documentario-na-uffs-chapeco-2. Acesso em: 21 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Chapecó**. Chapecó (SC): UFFS, 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 27 jan. 2021.

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA UFFS/CHAPECÓ

Luciano Melo de Paula
Angela Luzia Garay Flain

INTRODUÇÃO

Este texto procura apresentar, comentar e contextualizar algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto da área no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no Curso de Letras, *Campus* Chapecó, da UFFS. O PRP é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e já teve concluídas duas edições. A primeira foi entre 2018 e 2019 (Edital CAPES 06/2018); a segunda iniciou-se em outubro de 2020 e foi concluída em março de 2022 (Edital CAPES 01/2020); a terceira edição tem previsão para ser implementada na UFFS a partir de setembro de 2022.

A implementação do PRP, em 2018, foi a consequência prática dos debates acadêmicos e institucionais desenvolvidos desde a iniciativa le-

gislativa do Senador Marco Maciel (DEM/PE), em 2007, pelo PLS 227/07[1], que instituía a *residência educacional* através do acréscimo de um parágrafo ao Artigo 65 da LDB. Iniciativas similares ao PRP também já haviam sido desenvolvidas em algumas instituições brasileiras. A UNIFESP, *Campus* Guarulhos, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a rede pública do Estado de São Paulo, entre outros, já mantinham projetos pilotos com a perspectiva de imersão profissional dos licenciandos entre as estratégias de formação inicial. O PLS do Senador Marco Maciel não tramitou satisfatoriamente e acabou arquivado. Entretanto, o seu conteúdo e as iniciativas dispersas de formação profissional de professores em atividades pioneiras de residência pedagógica convergiram para os termos dos dois chamados até agora patrocinados pela CAPES. Se por um lado tivemos estas diversas iniciativas para aumentar o protagonismo do campo de trabalho na formação inicial e continuada de professores, por outro, também, já foram registradas pesquisas para avaliar o impacto destas políticas, seus méritos e seus desafios. Algumas destas investigações foram apresentadas pelo professor José Rubens Lima Jardilino, em *Formação Docente* – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (JARDILINO, 2020).

Apesar dos limites e das obrigações impostas pelos dois editais (06/2018 e 01/2020) de PRP publicados pela CAPES – sejam estas as limitações no desenho dos subprojetos, a sua implementação vertical desconsiderando as características de cada curso e a necessidade de vinculação entre as ações desenvolvidas e a BNCC –, o Curso de Letras participou dos dois editais do PRP. A resposta positiva aos editais foi justificada por duas possibilidades que estes também ofereciam. A oferta de mais uma opção de financiamento para bolsas aos estudantes do curso

1 Projeto de Lei do Senado nº 222, de 2007. "Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica." Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855.

e a oportunidade de estreitamento de vínculos com as escolas das redes públicas de educação da nossa região.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Os dez anos de funcionamento dos cursos de Letras da UFFS estão também assinalados por um exercício constante de seus docentes, corpo técnico e discentes pelo estabelecimento de contatos e de parcerias com as escolas das redes de ensino instaladas no munícipio de Chapecó e região. A prioridade nesta aproximação, por princípio, foram as escolas das redes públicas de ensino (estadual, municipal e a federal), mas, dada a diversidade de cenários e situações, mesmo escolas da rede particular, em alguns momentos, foram parceiras do processo de formação inicial de licenciados em língua portuguesa e língua espanhola.

A opção pelo estabelecimento dessas parcerias com a comunidade educacional da região está vinculada à concepção da formação inicial de professores incorporada e explicitada já no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2010. Estas repercutem indicações da própria comunidade, as orientações institucionais das redes de ensino e os estudos das comissões para a instalação da UFFS:

> a compreensão de que a formação de professor não é o resultado de uma acumulação de conhecimentos teóricos, mas abarca o trabalho de reflexão crítica sobre a prática, buscando a (re)construção contínua dos saberes e conhecimentos. Nesse sentido, a formação do professor "supõe um conjunto de interrogações que surgem do diálogo entre as situações conflituosas do cotidiano e o conhecimento, apoiado na reflexão sobre a ação, na atividade criativa que abre espaço ao conhecimento, à experiência, à invenção, à reflexão e à diferença" (PPC LETRAS, 2010, p. 23).

Essa “reflexão sobre a ação” será tanto mais produtiva quanto mais as condições ambientais e sociais em que estes processos ocorram correspondam à realidade educacional de nossa região. A execução das atividades práticas obrigatórias curriculares, como o Estágio Curricular Supervisionado, e das práticas suplementares, como os projetos de extensão e programas de formação inicial de professores, exigiram a articulação e a atuação de uma ampla rede de materiais, espaços e colaboradores. Além de parceiras nos estágios obrigatórios, as redes de ensino também participaram nos projetos institucionais desenvolvidos pelo Curso de Letras, destacando o *Comunica*, os *cursos de língua portuguesa*, os *cursos de língua espanhola*, o *PET*, o *Pibid* e, agora, o *Residência Pedagógica*.

O PRP, nos termos mínimos dos editais já publicados, em 2018 e 2020, oferece algumas novas possibilidades para a qualificação do processo de formação inicial de professores. A principal é o estreitamento dos vínculos entre as instituições incorporadas a este e uma mudança efetiva de *status* entre elas. As escolas da rede básica deixam de ser apenas receptoras de estagiários e assumem compromissos mais efetivos como a implementação das atividades de residência. Avançam na divisão das responsabilidades e aumentam a sua parcela de atuação como (co-)formadoras dos novos licenciados. Essa mudança, em parte, já era reivindicada e estava expressa nas propostas iniciais de implementação da UFFS e de suas licenciaturas.

A resposta da UFFS e de suas licenciaturas ao primeiro edital do PRP, em 2018, foi expressa e formalizada pelo projeto institucional “Residência Pedagógica: uma estratégia de fortalecimento e qualificação do estágio curricular supervisionado na UFFS” (UFFS, 2018), resultado de um trabalho coletivo e coordenado pelo professor William Simões, do Curso de Geografia, *Campus* Chapecó. A perspectiva expressa no documento final dos debates era a de aprimorar a ambientação do futuro professor com o seu local de trabalho e qualificar o processo de formação inicial, bem

como contribuir para o funcionamento de uma de (co-)formação contínua de todos os envolvidos nas ações do PRP, sejam eles os preceptores e seus colegas nas escolas da rede básica ou os professores e coordenadores de área vinculados às licenciaturas da UFFS – advindo, deste percurso bidirecional, novas possibilidades de abordagem e desenvolvimento dos estágios supervisionados obrigatórios. O Projeto Institucional para o PRP indicava explicitamente entre seus objetivos primeiros:

> Fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, por sua vez, do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura da UFFS e a Educação Básica (PRP INSTITUCIONAL UFFS, 2018, p. 2).

Esta perspectiva do Projeto Institucional e as indicações da CAPES no regulamento do PRP (CAPES, 2018) implicaram alterações no ordenamento institucional dos estágios curriculares supervisionados no âmbito da UFFS. A Instrução Normativa Nº 02, de 26 de setembro de 2018, determinava o aproveitamento da carga horária do Programa de Residência Pedagógica, como equivalente ao Estágio Curricular Supervisionado na UFFS, conforme os artigos que seguem:

> Art. 1º Esta Instrução Normativa trata do reconhecimento da carga horária desenvolvida pelo aluno residente no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), para fins de aproveitamento do Estágio Curricular Supervisionado.
> Art. 2º O reconhecimento da carga horária do PRP, conforme disposto no Art. 1º, poderá ocorrer das seguintes formas: I – reconhecimento pela realização da matrícula do estudante nos Componentes Curriculares (CCR) de Estágio Curricular Supervisionado; II – aproveitamento por validação da carga horária executada pelo

> aluno residente no PRP para fins de integralização dos Componentes Curriculares (CCR) de Estágio Curricular Supervisionado iv. Desde que o residente tenha cumprido o plano de atividades proposto e tenha sido aprovado de acordo com os critérios do CCR de estágio correspondente (UFFS, 2018).

Com as prioridades e a regulamentação estabelecidas, partiu-se ao detalhamento e desenvolvimento das atividades. O Projeto Institucional PRP da UFFS envolveu outros 8 (oito) subprojetos, em todos os *campi*, nos três estados, com um total de 15 (quinze) núcleos que planejaram suas atividades segundo os 7 (sete) princípios articuladores: 1) *A docência como atividade profissional intencional e metódica*; 2) *O currículo como produto e como processo histórico*; 3) *O conhecimento como práxis social*; 4) *A formação Integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica*; 5) *A gestão democrática e o planejamento participativo*; 6) *A articulação com a educação básica pública*; 7) *O egresso (residente) como docente da educação básica pública* (UFFS, 2018, p. 3).

Ainda de acordo com o Projeto Institucional, a articulação entre estes princípios estrutura a política de formação inicial e continuada de professores da UFFS, os quais conduzem as ações planejadas nos subprojetos e o detalhamento das atividades de imersão do aluno-residente no ambiente escolar, em uma perspectiva dialógica que envolve professores-orientadores da IES, professores-preceptores das escolas e os alunos-residentes das licenciaturas.

Dentre as ações realizadas para concretizar este objetivo, destacam-se os estudos da BNCC e suas implicações na organização dos vários âmbitos do trabalho pedagógico, curso de formação para os preceptores, preparação dos acadêmicos para o processo de ambientação nos diversos setores da escola-campo, elaboração do plano coletivo de atividades, participação nos eventos pedagógicos, exercício da docência e socialização das experiências.

A primeira implantação do PRP nos Cursos de Letras da UFFS aconteceu nos anos de 2018 e 2019 e contou com dois subprojetos, um desenvolvido no *Campus* Chapecó, em Santa Catarina, e outro no *Campus* Cerro Largo, no Rio Grande do Sul. O Subprojeto de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Chapecó, foi coordenado pelas professoras Claudia Andréa Rost Snichelotto e Angela Luzia Garay Flain.

O Subprojeto do *Campus* Chapecó iniciou as suas atividades em agosto de 2018, em duas escolas públicas da cidade: a Escola de Educação Básica Bom Pastor, no Centro, e a Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, no bairro São Cristóvão. Estiveram diretamente vinculados ao Subprojeto de Letras 3 (três) professoras-preceptoras, 18 (dezoito) alunos residentes bolsistas e 3 (três) voluntários, que desenvolveram um total de 440 (quatrocentas e quarenta) horas de atividades. O plano de trabalho foi dividido em momentos da ambientação, planejamento de aulas e atividades didáticas e períodos de docência; tanto as atividades previstas para os preceptores como as para os residentes foram idealizadas com base nos sete princípios norteadores anteriormente citados.

Entre as primeiras atividades desenvolvidas com o grupo de participantes do PRP/Letras/*Campus* Chapecó está o Curso de Formação para Preceptores e Residentes, para apresentação dos objetivos do programa e fortalecimento do compromisso com o andamento dos trabalhados em diálogo com todos os sujeitos do processo formativo e suas principais ações e desafios. O curso também ofereceu palestras sobre a docência na Educação Básica e desafios diante da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

O planejamento das aulas e atividades didáticas foi estruturado em três momentos: ação individual, na qual deveriam propor e avaliar atividades de docência, além de produzir relatos reflexivos sobre a experiência; ação coletiva do núcleo, que diz respeito ao acompanhamento das atividades planejadas, às reuniões de socialização dessas atividades e

outras, como a problematização das realidades vivenciadas e proposição de possibilidades de intervenção, consideradas as especificidades que devem emergir durante a prática docente no PRP; por último, ocorreram as ações de grupos de trabalho, que compreendem a construção colaborativa do trabalho docente, etapa na qual os residentes foram organizados por frentes de intervenção e pela natureza dos projetos que estavam sob sua responsabilidade de execução. Além disso, ainda foi possível produzir relatórios que demonstraram e refletiram o trabalho realizado. E, para a conclusão do processo, foi realizado o evento de extensão para a socialização de todo o desenvolvimento da residência pedagógica (UFFS, 2018).

A prática da docência em língua portuguesa foi realizada nas duas escolas-campo, no ensino fundamental e médio. As aulas de língua portuguesa aconteceram nas turmas das professoras preceptoras. No entanto, para a docência em língua espanhola, foi necessário criar outra forma de desenvolvimento devido à ausência de oferta de língua espanhola na grade curricular.

Mesmo que o ensino de língua espanhola no Brasil tenha ganhado estímulo e espaço nas escolas com a aprovação da Lei Nº 11.161, de 2005, que previa sua implementação, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos de ensino médio e, de oferta facultativa, para o ensino fundamental, isso não se concretizou. A lei não chegou a ser implementada em todo o país e foi revogada pela Lei Nº 13.415 de 2017, o que trouxe como consequência a retirada gradativa da língua espanhola do currículo de muitas escolas e, com isso, a redução dos campos de estágio obrigatório para os futuros professores. Essa situação ainda foi agravada com a aprovação da nova BNCC e a implementação do ensino obrigatório somente da língua inglesa em todo o território nacional.

Nesse contexto, foi necessário buscar alternativas para responder à demanda do Curso de Letras. Em Chapecó, especificamente, contamos com apenas uma escola de ensino médio que oferta espanhol na grade curricular,

dessa forma, as atividades de língua espanhola do PRP, núcleo de Chapecó, foram desenvolvidas nas duas escolas-campo por meio de projeto de extensão próprio, oferecido no contraturno das aulas. Na E. E. B. Bom Pastor, o projeto foi somente para os alunos do ensino médio, a escola não oferece o ensino regular de língua espanhola, mesmo tendo professora habilitada.

Na E. E. B. Coronel Ernesto Bertaso, o contexto é diferente; os bolsistas puderam realizar a prática no ensino fundamental e médio, fazer as observações e ministrar as aulas. A escola oferece a disciplina de língua espanhola somente no ensino médio, em duas turmas, nas quais os residentes fizeram as observações, porém, não foi possível que eles ministrassem as aulas no ensino regular pela baixa carga horária da disciplina e o número elevado de residentes. Assim, as atividades foram realizadas, também, por meio de projeto de extensão.

No decorrer dos dezoito meses da residência, os acadêmicos realizaram os estágios de Língua Espanhola e Língua Portuguesa III, IV e V. No primeiro semestre, aconteceu o Estágio III, que trata do ensino de literatura para o nível fundamental e médio. Em língua espanhola, no ensino fundamental, o foco foram as fábulas e os contos clássicos infantis, enfatizando a reflexão e a análise crítica e a relação com a vida cotidiana, por exemplo, no conto do Patinho Feio, a discussão foi em torno do preconceito e do respeito às diferenças. O fato de os alunos já conhecerem os contos e as fábulas na língua portuguesa facilitou a compreensão. No ensino médio, a prática foi realizada nas duas escolas, e o objetivo foi conhecer a obra Dom Quixote e sua relação com a música e as artes. Em língua portuguesa, o planejamento das aulas seguiu o cronograma estabelecido no plano de ensino de cada turma, tanto no ensino fundamental como no médio.

No segundo semestre, durante o Estágio IV, que acontece somente no ensino fundamental, foram desenvolvidas atividades que contemplassem vários gêneros textuais, estruturas básicas da língua espanhola, de-

senvolvimento das quatro habilidades linguísticas a partir de temas que envolveram aspectos culturais dos países que têm o espanhol como língua materna. Em língua portuguesa, da mesma forma que no estágio III, os planos de aula seguiram o cronograma já estabelecido para cada turma.

No último semestre, nas duas escolas, ocorreu o Estágio V, somente para o ensino médio. A proposta foi preparar os alunos para a realização das provas de acesso ao ensino superior e, em língua portuguesa, além do programa estabelecido pela escola, foram ofertadas oficinas de produção textual. Além das atividades de docência, os alunos participaram de vários eventos, como o Dia da Família, no qual ministraram oficinas de contos, filmes, jogos e teatro. Também realizaram uma mostra de comidas típicas dos países hispanofalantes, que eles mesmos prepararam e apresentaram as receitas em versão bilíngue.

A segunda edição do PRP nos cursos de Letras da UFFS iniciou-se em outubro de 2020 e foi finalizada em março de 2022, é a resposta ao Edital CAPES 01/2020. Segue, basicamente, as mesmas indicações institucionais da edição anterior, agora sob a coordenação de prof. Oto Petry, do curso de Pedagogia, do *Campus* Chapecó. A coordenação do Subprojeto de Letras, em Chapecó, coube ao professor Luciano Melo de Paula.

Esta segunda implementação difere em alguns pontos da primeira. O Subprojeto maior, de toda a área de Letras da UFFS, cresceu quantitativa e qualitativamente. Entretanto, diminuiu o engajamento ao PRP entre os discentes do *Campus* Chapecó. Por um lado, houve uma ampliação da abrangência da atuação, também cresceu o número de bolsistas envolvidos, das escolas de atuação e, ainda, o desdobramento da área de Letras em núcleos específicos, os núcleos de língua portuguesa e os núcleos de língua espanhola. Nesta edição, o Subprojeto de Letras conta com núcleos em 3 (três) *campi* da UFFS, uma vez que se acrescentou o de Realeza, Paraná. Com isso, todos os cursos de Letras da Universidade estão envolvidos

diretamente no PRP. Em Chapecó, esta reorganização e a baixa demanda discente aos editais de seleção implicou uma redução quantitativa na abrangência do subprojeto de Letras.

As atividades foram concentradas em uma só escola, a E. E. B. Tancredo de Almeida Neves, no bairro EFAPI. A pequena demanda discente implicou a redução das cotas de bolsas de residência pedagógica de 18 (dezoito), na primeira implementação, para 8 (oito), nesta segunda edição. Esta redução também alterou o número de professores-preceptores, de 3 (três) para 1 (um). Apesar da redução quantitativa no *Campus* Chapecó, no conjunto da UFFS, a participação no PRP foi ampliada.

O funcionamento do PRP em 2020 e 2021 registrou uma situação excepcional e peculiar. A publicação do Edital CAPES 01/2020 e o detalhamento de seu cronograma de implementação coincidiram com emergência e a declaração da situação de pandemia de COVID-19. Tanto a Universidade quanto a rede básica de educação suspenderam o funcionamento regular e priorizaram as atividades à distância. O início das atividades foi retardado até outubro de 2020, depois de diversos adiamentos.

A conversão para o modo digital de um programa que era estritamente presencial vai acontecendo por uma imposição pragmática. Não haveria outra forma de desenvolver o trabalho; a própria história da educação na pandemia indica a necessidade de a formação docente também envolver os suportes digitais e suas infindas tecnologias. Assim, todas as atividades do núcleo de língua portuguesa do PRP do Curso de Letras, como todos os demais núcleos, ao menos no âmbito da UFFS, passaram a ter todas as suas atividades acontecendo remotamente. E o mesmo aconteceu nas redes de ensino e nas instituições de ensino superior.

As reuniões de planejamento e acompanhamento das atividades do núcleo de língua portuguesa acontecem mensalmente, são intercaladas pelas atividades formativas previstas no calendário do Projeto Institucional e

pelos eventos abertos dos diversos núcleos do PRP de toda a UFFS. Entre os diversos momentos de formação, destacam-se: a) “Escola contemporânea e docência em tempo de BNCC”, com a professora Clarice Salete Traversini, no evento de lançamento e abertura da atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do PRP, na primeira semana de outubro de 2020; b) “Elementos para uma crítica curricular às competências socioemocionais”, com o professor Roberto Rafael Dias da Silva, da Unisinos, evento resultante de parceria entre PRP e Pibid, em novembro de 2020; c) “Formação de professores/as e docência: questões em debate”, com o professor Lourival José Martins Filho, parceria entre PRP e Pibid, em dezembro de 2020; d)“Desafios para ensinar em tempos de pandemia: condições do trabalho docente”, com a professora Dalila Andrade Oliveira, da UFMG, também em colaboração das coordenações do PRP e Pibid, em fevereiro de 2021; e) “Processos de investigação-ação na formação e docência”, com o professor Roque Ismael da Costa Güllich, evento proposto e realizado pelos núcleos do PRP e Pibid do *Campus* Cerro Largo/RS.

As atividades previstas para o primeiro semestre de 2021 continuaram de forma remota. A sequência das atividades do PRP, dos demais programas e da própria UFFS está diretamente relacionada aos desdobramentos da história natural da pandemia e às adaptações que tanto as redes de ensino quanto as IES vierem a adotar. A operacionalização do PRP nestas condições exige novos métodos e nova abordagem. Estes tempos adversos não dispensam a necessidade de programas como PRP, mas confirmam e declaram sua importância ao indicar como tarefa urgente a capacitação para o uso de novas tecnologias tanto dos professores em formação inicial (os residentes) quanto dos professores já em atuação (os preceptores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul e dos Subprojetos de Licenciatura, na sua primeira versão, 2018/2019, aconteceu de forma presencial, proporcionando o estreitamento dos laços entre a universidade e escolas públicas, no intuito de qualificar o estágio obrigatório. Especificamente no Curso de Letras, ampliou a formação dos residentes, à medida que puderam vivenciar a rotina da escola de forma mais intensa, acompanhar e analisar o trabalho de vários setores, propor reformulações com o propósito de melhorá-los. Além disso, residentes e preceptores participaram de atividades comemorativas e culturais que envolveram toda a comunidade escolar, inclusive as famílias. Em relação à docência, os projetos de ensino construídos coletivamente pelos acadêmicos com o acompanhamento dos supervisores e os professores-tutores enriqueceu a formação dos futuros professores.

Nesse sentido, conforme apontam Menegolla e Sant'Anna (2014), um bom planejamento deve incluir o conhecimento e a análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade, bem como a definição dos objetivos dos alunos e dos professores para cada disciplina, seleção de conteúdos significativos, escolhas dos procedimentos e recurso adequados e dos processos avaliativos. Conhecer a realidade onde vai atuar possibilita que ações sejam mais organizadas e apropriadas para cada situação específica (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p. 72). Assim, pode-se avaliar que a experiência foi produtiva para todos os envolvidos formando uma tríade, na qual todos ensinam e aprendem.

O Programa de Residência Pedagógica, na edição 2020/2021, teve como principal dificuldade o cenário de pandemia e suas implicações para o funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino. A maior parte das atividades planejadas não pôde ser realizada, uma vez que todos os

eventos presenciais foram suspensos, o contato e as relações com o campo de trabalho foram substituídos por interações mediadas pela tecnologia e novas formas de atuação tiveram de ser buscadas. Este cenário frustrou as expectativas dos residentes, dos preceptores e dos coordenadores de área. Ainda assim, os subprojetos do PRP, em todo o âmbito da UFFS, conseguiram desenvolver um modelo de funcionamento satisfatório para estas condições e cumprir parte do que havia sido anteriormente planejado. Um dos destaques foi o ciclo de conferências de formação, evento conjunto entre Pibid e PRP, que funcionou regularmente, com atividades mensais, abordando temas da atualidade e resgatando debates necessários para este momento. A constatação é de que, mesmo em situações adversas e restritivas, as políticas que envolvam a universidade e a escola têm muitas contribuições para o ensino e configuram-se como fundamentais para a qualificação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.161 de 2005**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 2017** – Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 10 mar. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 01/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPES. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://www.proeg.ufpa.br/index.php/editais/172-edital-capes-n-06-2018. Acesso em: 10 mar. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima. Apresentação. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 9-12, 22 dez. 2020.

MENEGOLLA, Maximiliano.; SANT'ANNA, Ilza. Martins. **Por que planejar? como planejar?** currículo, área, aula. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento – Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento. v 27i2.8062. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062. Acesso em: 8 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Residência Pedagógica**: uma estratégia de fortalecimento e qualificação do estágio curricular supervisionado na UFFS. Chapecó: [s.i.], 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Instrução Normativa Nº 02**, de 26 de setembro de 2018. Dispõe sobre o aproveitamento da carga horária do Programa de Residência Pedagógica enquanto Estágio Curricular Supervisionado na UFFS. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/instrucao-normativa/prograd/2018-0002. Acesso em: 10 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **PPC do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras:** Português e Espanhol do Campus Chapecó-SC – Ingressos de 2010 a 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2010-0001. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARTE II

PROJETOS E POLÍTICAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 6

AÇÕES AFIRMATIVAS: INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Dulce do Carmo Franceschini

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se apresentar o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul, sua finalidade e suas ações, como prevê a Resolução de sua criação. E, do mesmo modo, analisar o que está sendo realizado pela Comissão PIN Chapecó para que os estudantes indígenas possam, não apenas ingressar no Ensino Superior, mas também nele permanecer, enfatizando o papel do Curso de Letras no desenvolvimento de políticas afirmativas que estão colaborando para a permanência desses estudantes na universidade.

Durante o processo histórico de construção política, social e cultural de nosso país até os dias de hoje, os indígenas e os negros estive-

ram alijados da possibilidade de desenvolverem suas potencialidades em igualdades de condições, o que lhes impediu ascender social e economicamente. Impõe-se, portanto, a superação de uma educação eurocêntrica e descomprometida com as problemáticas sociais, a fim de dirimir as diferenças históricas, sociais e raciais neste país. Para tanto, políticas de ações afirmativas foram criadas, entendidas como intervenções do Estado que garantem direitos sociais. Uma dessas ações foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, que preconiza, na Estratégia 13 da Meta 12 relativa às universidades, "expandir o atendimento específico a populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações" (BRASIL, 2015, p. 188). Essas políticas podem significar um importante mecanismo pedagógico de educação dos diferentes grupos sociais no que diz respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de gênero ou classe.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) instituiu, com êxito, ao longo de sua trajetória, ações afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas e haitianos, a partir da criação de programas específicos para esses públicos (PIN e PROHAITI, respectivamente), bem como o ingresso via política de cotas, para alunos de escolas públicas, indígenas e afro-brasileiros. No entanto, a política de permanência para esses acadêmicos ainda é um desafio para a Instituição.

PROGRAMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS (PIN)

O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) foi instituído pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) através da Resolução Nº 033/2013-CONSUNI, de 12/12/2013. Sua criação é resul-

tado de uma demanda de vários caciques e professores de comunidades indígenas da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e da região do Alto Uruguai, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Ministério Público da União (MPU), por políticas de ingresso e permanência para estudantes indígenas na UFFS. Para atender essas reivindicações, a UFFS instituiu, em 2012, comissões para consulta, estudo e proposição de uma política institucional indígena para as áreas de ensino, pesquisa e extensão, a qual foi construída em diálogo com as instituições e comunidades acima referidas, e resultaram na criação do PIN.

O PIN constitui-se, então, como instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ao ensino, à pesquisa, à extensão e à permanência na Universidade (Art. 2º da Resolução Nº 033/2013-CONSUNI) e destina-se a estudantes que pertençam a povos indígenas (Art. 3º). O Programa está vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação (Art. 4º) e a implementação das ações do Programa é feita a partir de sua aprovação pelo CONSUNI. O Programa define ações voltadas ao ingresso e à permanência nos cursos de graduação e pós-graduação e institucionaliza a formação de comissões responsáveis pela implantação e acompanhamento de suas ações, no âmbito dos *campi* e da Instituição.

Para organizar, planejar e executar as ações voltadas para o desenvolvimento do Programa, essa Resolução prevê a criação de comissões, no âmbito Local e Institucional, envolvendo integrantes da gestão acadêmica (Coordenação Acadêmica e representantes das pró-reitorias, respectivamente) e das três categorias (docentes, discentes e técnicos administrativos em educação), além de estudantes indígenas e representantes da FUNAI e/ou entidades afins.

À Comissão Geral, conforme Artigo 12 da Resolução Nº 033/2013-CONSUNI, compete:

I - planejar e acompanhar a implantação do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas;
II - participar da organização do processo seletivo exclusivo anual;
III - acompanhar e ajudar a promover o processo de inclusão dos estudantes com a colaboração e participação de representantes dos ingressantes pelo Programa;
IV - incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
V- realizar avaliações semestrais e extraordinárias, quando necessário, com a finalidade de proceder aos ajustes necessários à consecução dos objetivos do Programa;
VI - assessorar a Universidade na busca de novas e diferentes fontes de financiamento a programas de ações afirmativas;
VII - sensibilizar a comunidade acadêmica para a inclusão da diversidade na Universidade;
VIII - dialogar constantemente com a Comissão Local (UFFS, 2013, p. 6).

E, às comissões locais, de acordo com o Artigo 13 da Resolução, compete:

I - desenvolver ações no âmbito do *campus*, estimulando a comunidade acadêmica a contribuir para a implantação do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas;
II - acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas na Universidade e nos seus respectivos colegiados de cursos;

> III - acompanhar o apoio econômico institucional oferecido aos estudantes indígenas;
> IV - motivar os docentes para elaborarem e desenvolverem projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
> V - organizar o Processo Seletivo Exclusivo Indígena nos *campi*, a ser definido pela Comissão Geral do Programa de Acesso e Permanência Indígena da UFFS, e submetê-lo a aprovação da Câmara de Graduação;
> VI - informar às comunidades indígenas (caciques/lideranças indígenas) que tenham estudantes na Universidade qualquer deliberação/ação/decisão tomada no âmbito da comissão (UFFS, 2013, p. 6-7).

Para o ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de Graduação da UFFS, a Resolução Nº 033/2013-CONSUNI, em seu Art. 5º, prevê três modalidades: a) via Enem/SiSU – cotas; b) mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se Enfermagem e Medicina; c) mediante Processo Seletivo Especial, para atender demandas específicas, por meio de aprovação de projeto pelo CONSUNI. Já para a pós-graduação, a Resolução define a reserva de 02 (duas) vagas em cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertados pela UFFS, exceto para os cursos ofertados nas modalidades Minter e Dinter (Art. 8º).

Quanto à permanência, a Resolução Nº 033/2013-CONSUNI, em seu Artigo 9º, prevê as seguintes ações:

> I - apoio acadêmico (monitoria/tutoria/acompanhamento psicológico, social e pedagógico) estruturado em programas e projetos voltados para conteúdos e habilidades necessárias ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem;

> II - atenção à formação político-social como acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista na Universidade;
> III - promoção da educação das relações étnico-raciais a estudantes, docentes e técnico-administrativos nos diferentes âmbitos da vida universitária, por meio de cursos de formação sócio-política e etnológica que permitam a percepção das diferenças culturais entre os diversos setores que comportam a Universidade, visando uma educação para a diferença, inclusive nos projetos pedagógicos;
> IV - celebração de convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais para auxiliar a permanência dos estudantes indígenas na Universidade;
> V - apoio financeiro a estudantes de graduação e de pós-graduação, com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do orçamento institucional e de outras agências de fomento, de acordo com a disponibilidade orçamentária, a ser implementado por meio de editais específicos, considerando a vulnerabilidade socioeconômica dada pela condição indígena;
> VI - adoção de uma política de moradia estudantil, por meio de programas específicos que contemplem as peculiaridades culturais dos estudantes indígenas e as possibilidades orçamentárias da instituição (UFFS, 2013, p. 4).

Dessas ações, apenas a I, II e a V estão sendo realizadas com os estudantes indígenas do *Campus* Chapecó. A moradia estudantil é uma das maiores demandas dos estudantes indígenas, uma vez que a maioria reside em Terras

Indígenas distantes da Universidade. Ela foi reivindicada pelos caciques e estudantes indígenas e apresentada ao CONSUNI em 2018, mas não foi aprovada.

A seguir, apresentamos as ações afirmativas propostas e realizadas pela Comissão PIN Chapecó, a fim de tornar mais acessível o ingresso e de colaborar para a permanência de indígenas na universidade.

AÇÕES AFIRMATIVAS REALIZADAS PELO PIN CHAPECÓ (SC)

Neste tópico, apresentamos as ações da Comissão PIN da UFFS/Chapecó, de 2016 a 2020, que tiveram por finalidade ampliar o ingresso e colaborar para a permanência de alunos indígenas no Ensino Superior.

INGRESSO DE INDÍGENAS NA UFFS – *CAMPUS* CHAPECÓ (SC)

A fim de tornar o PIN acessível a um número maior de indígenas, a partir de 2016, promoveu-se, com a colaboração de acadêmicos indígenas da UFFS/Chapecó, uma ampla e sistemática divulgação do processo seletivo específico para indígenas nas aldeias da Terra Indígena Serrinha (município de Ronda Alta e Três Palmeiras-RS), da T. I. Nonoai (municípios de Planalto, Gramado dos Loureiros e Nonoai-RS), na T. I. Iraí (município de Iraí-RS), no Toldo Chimbangue e na Aldeia Condá (municípios de Chapecó-SC)[1].

---

1 Na **T. I. Xapecó** (município de Ipuaçu-SC) também foram feitas visitas a fim de divulgar o processo seletivo e fazer as inscrições, mas infelizmente não tivemos êxito. Poucos são os alunos indígenas dessa T. I. que frequentam a UFFS/Chapecó.

Quanto às inscrições, em 2016, foi proposto e aceito que a Comissão PIN/Chapecó fizesse as inscrições para o Processo Seletivo Indígena nas aldeias, uma vez que muitos jovens não têm condições para se deslocar até a universidade. A partir de então, as inscrições dos indígenas aldeados foram realizadas pela Comissão PIN, com a colaboração de acadêmicos indígenas da UFFS/Chapecó, nas aldeias das Terras Indígenas mencionadas anteriormente. Essa ação tem permitido que um número maior de indígenas participe do processo seletivo e tem colaborado para aproximar a universidade das aldeias.

Essas duas ações afirmativas – a divulgação e a realização das inscrições nas aldeias para o processo seletivo – colaboraram para que o número de inscrições realizadas desde o primeiro Processo Seletivo Indígena (2014-2015) até o último (2019-2020) tivesse um aumento significativo, dando oportunidade para mais jovens participarem do processo seletivo.

Observemos, no quadro a seguir, os dados relativos ao número de indígenas inscritos no processo seletivo PIN, o número de aprovados, o número de matrículas realizadas e o número de alunos com matrícula ativa, desde 2014.

Quadro 1 – Dados de processos seletivos PIN e matrículas ativas

Ano do Processo Seletivo PIN – Ano da Matrícula na UFFS/Chapecó	Número de inscritos no Processo Seletivo PIN e número de aprovados	Número de matrículas realizadas	Número de alunos indígenas com matrícula ativa e Forma de ingresso
2014 – 2015	133 inscritos 96 aprovados	15	**01** (2013 – ENEM) **02** PIN
2015-2016	154 inscritos 120 aprovados	25	**03** PIN
2016-2017	254 inscritos 90 aprovados	27	**07** PIN **01** (ENEM)
2017- 2018	204 inscritos 67 aprovados	27	**21** PIN **03** (ENEM)
2018-2019	234 inscritos 66 aprovados	24	**18** PIN **03** (ENEM) **12** (Transferência / retorno abandono)
2019-2020	164 inscritos 43 aprovados	24	**23** PIN **07** (ENEM) **08** (Transferência / retorno abandono) **06** (Processo seletivo simplificado)

Fonte: Notas da autora (2020).

Pode-se verificar que o número de inscritos no processo seletivo PIN teve um aumento significativo em 2016, 2017 e 2018, bem como o número de matrículas efetivadas; em 2017 e 2018, quase todas as vagas foram preenchidas (de 28 vagas existentes, 27 foram preenchidas), já em 2019 e 2020 houve uma diminuição, sendo que apenas 24 candidatos fizeram suas matrículas, mas, por outro lado, o número de alunos desistentes foi menor.

Além do PIN, muitos alunos indígenas têm ingressado na UFFS/ Chapecó através das cotas do Enem ou por transferência interna – vindos de outros *campi* da UFFS, principalmente do *Campus* Erechim; em 2020, pelo processo seletivo simplificado para preenchimento de vagas remanescentes da Pedagogia, ingressaram seis alunos.

Quanto à permanência, podemos verificar no Quadro 1 que a evasão dos alunos indígenas teve uma queda a partir de 2017, quando iniciamos

diversas ações afirmativas, como as que têm por finalidade melhorar o aprendizado e a adaptação desses alunos à universidade, entre outras. A partir de 2018, a maioria dos ingressantes permaneceu na universidade. Ocorreram também muitas transferências internas de alunos de outros *campi* da UFFS para Chapecó: em 2018, 20 alunos ingressaram via essa modalidade; em 2019, 12 alunos; em 2020, 08 alunos ingressaram por transferência.

Essa modalidade de ingresso também é fruto de uma ação afirmativa do PIN Chapecó, que propôs à Diretoria de Políticas da Graduação (DPGrad) a realização de um edital de transferência interna e de aluno abandono, específico para os indígenas, a fim de ocupar as vagas remanescentes do processo seletivo PIN, seja por desistência, seja por não terem sido preenchidas. Essa proposta surgiu a partir de uma análise da situação dos acadêmicos indígenas. Verificou-se que a escolha do curso por esses alunos antes de ingressarem na UFFS, quando faziam a inscrição para o processo seletivo PIN, estava gerando muitas desistências, pelo fato de não se adaptarem ao curso e, muitas vezes, por não conseguirem ter êxito nos componentes curriculares específicos dos cursos em que estavam matriculados. A partir de discussões com os acadêmicos e com a DPGrad, chegou-se à conclusão de que poderíamos resolver, em parte, esse problema com editais específicos, colocando à disposição destes estudantes as vagas remanescentes do processo seletivo PIN. Esses editais são publicados uma vez por semestre no mesmo período que os demais editais de transferência interna, desde o segundo semestre de 2018 e, como se pode verificar, estão contribuindo para a permanência desses acadêmicos na universidade.

Hoje estudam no *Campus* Chapecó 115 alunos indígenas, sendo que a maioria é da etnia Kaingang e reside no Rio Grande do Sul, nas Terras Indígenas Serrinha e Nonoai. Além de alunos Kaingang, há 7 alunos da etnia Guarani, que residem nessas duas Terras Indígenas. Também temos

alunos da T. I. Votouro (RS), da Aldeia Condá e do Toldo Chimbangue, de Chapecó (SC). Temos uma aluna da T. I. Xapecó, de Ipuaçu (SC) e 5 alunos do nordeste do Brasil, que ingressaram via ENEM – um aluno da Etnia Tenetehara – Guajajarás, do Maranhão, uma aluna da etnia Atikum-Umã e uma aluna da Etnia Pankará, ambas de Pernambuco, uma aluna da etnia Kaimbé e uma aluna da etnia Pataxó, ambas da Bahia.

SOBRE A PERMANÊNCIA DOS INDÍGENAS NA UFFS – *CAMPUS* CHAPECÓ (SC)

A permanência dos estudantes indígenas e também dos provenientes de outros grupos sociais marginalizados não abarca somente dificuldades econômicas, mas um conjunto mais amplo e complexo de dificuldades socioculturais de inserção na dinâmica acadêmica, de melhoria da socialização com a comunidade acadêmica e de domínio de tecnologias (informática; língua portuguesa: leitura e escrita; conhecimentos científicos) necessárias ao sucesso no percurso acadêmico. A construção de ambiente institucional qualificado para o debate e o atendimento das questões indígenas e de outros grupos minoritários é, portanto, uma medida necessária para o sucesso a médio e longo prazo das políticas afirmativas para povos indígenas e grupos minoritários.

Como prevê o item III do Artigo 9º, da Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, parte dessa preparação requer uma política de qualificação interna aos técnicos, docentes e estudantes. Essa qualificação, no entanto, deve ser amparada numa opção política de descolonização do saber e do poder, do reconhecimento da necessidade de "aprender a desaprender" (MIGNOLO, 2008, p. 290) a geopolítica do conhecimento que fomentou processos de naturalização de conhecimentos científicos, inferiorizando o conhecimento de povos indígenas e de outros grupos étnico-raciais. É preciso descortinar,

desconstruir e problematizar essa geopolítica para que se possa dar o passo seguinte, o de “aprender a reaprender” a lidar com as diferenças culturais, a torná-las aspectos positivos da convivência acadêmica.

Várias ações afirmativas visando à permanência dos acadêmicos indígenas da UFFS/Chapecó foram realizadas pela Comissão PIN Chapecó, juntamente com o Setor de Apoio Estudantil (SAE), desde 2016. Dentre outras, destacam-se ações desenvolvidas com o intuito de melhorar o aprendizado dos acadêmicos indígenas e sua adaptação à universidade, uma vez que o fracasso no aprendizado e a não adaptação ao contexto acadêmico eram os principais fatores responsáveis pela desistência desses acadêmicos.

Duas ações estão sendo desenvolvidas com a finalidade de colaborar para a adaptação dos alunos indígenas ao universo acadêmico e para a melhora do aprendizado e, consequentemente, diminuir o número de alunos desistentes: a oferta de Componentes Curriculares (CCR) do Domínio Comum especificamente para alunos indígenas e a oferta de monitorias, também exclusivas, para esse público-alvo. O Curso de Letras da UFFS Chapecó está tendo um importante papel no desenvolvimento dessas ações, uma vez que é esse Curso que abriga os CCR que a Comissão PIN Chapecó, juntamente com a Coordenação Acadêmica do *Campus* Chapecó e a Diretoria de Políticas de Graduação, vêm organizando desde o primeiro semestre de 2017 e que são destinados exclusivamente para esses estudantes.

A oferta de CCR específicos para os alunos indígenas iniciou-se no primeiro semestre de 2017, com a oferta de apenas um CCR: Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa I, a fim de verificar como seria a resposta dos alunos indígenas a essa proposta em termos de aprendizagem e de adaptação ao contexto acadêmico. Essa primeira experiência se mostrou bastante positiva, tendo resultado em uma melhor adaptação desses alunos à universidade e um melhor aprendizado, o que nos levou a ofertar, no segundo semestre de 2017, outros CCR do Domínio Comum (Leitura e Produção Textual II, Introdução à Informática e Matemática Instrumental).

Nos anos e semestres seguintes, continuou-se a ofertar CCR específicos para os indígenas; além dos CCR já mencionados, são oferecidos, regularmente, os seguintes: História da Fronteira Sul, Direitos e Cidadania, Introdução ao Pensamento Social e Meio ambiente-Economia e Sociedade.

Essa ação afirmativa foi sendo avaliada ano após ano e se mostrou ser uma das ações que mais contribuiu para diminuir a taxa de evasão dos alunos indígenas. Além de favorecer o aprendizado, tem contribuído para uma melhor adaptação dos indígenas ao contexto acadêmico, tem possibilitado a realização de um acompanhamento pedagógico mais específico e individualizado desses estudantes e a socialização deles com seus pares, uma vez que a maioria não se conhece ao chegar à universidade, o que favorece uma melhor adaptação e identificação ao ambiente universitário.

Desde 2017, portanto, são ofertados CCR do Domínio Comum específicos para os acadêmicos indígenas desde seu ingresso na UFFS Chapecó. No entanto, como essa oferta ainda é feita via Comissão PIN, enfrentam-se vários problemas, dentre outros a realização da matrícula dos alunos indígenas, por ser feita manualmente, e a oferta de CCR, por ser feita de acordo com a disponibilidade de professores para ministrá-los. Como o número de alunos tem aumentado bastante nesses últimos anos, realizar a matrícula via ofício, manualmente, está se tornando cada vez mais difícil e trabalhoso. A fim de resolver esses problemas, é necessário institucionalizar essa ação afirmativa. Para tanto, a Comissão PIN Chapecó está elaborando uma proposta de Domínio Comum Indígena, que deverá ser submetida para avaliação dos órgãos competentes ainda em 2022.

Outra ação afirmativa que tem contribuído para diminuir a taxa de evasão dos estudantes indígenas é a oferta de monitoria específica para esses alunos. A partir de 2018, foi possível propor e desenvolver projetos de monitoria por público-alvo. Elaborou-se, então, o projeto “Inclusão e permanência acadêmica: uma ação afirmativa”, com o objetivo de ofertar monitoria para os estudantes indígenas, assim como para os haitianos e

alunos em acompanhamento pelo SAE. Esse projeto, criado em 2018, vem sendo renovado anualmente,e tem oferecido, principalmente, as seguintes monitorias: Inclusão Digital, Matemática Instrumental e Estatística Básica. Além dessas monitorias, o Curso de Letras oferece monitoria de língua portuguesa aos indígenas e haitianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas realizadas pelo PIN Chapecó têm contribuído muito para a diminuição da taxa de evasão dos alunos indígenas. No entanto, ainda são insuficientes, pois esses alunos têm que se envidar como qualquer outro estudante que, diferentemente deles, fala e entende a língua da universidade, seus códigos e suas tecnologias, porque são falantes nativos do português e, desde cedo, tiveram acesso à educação básica, aos códigos de sua sociedade e as suas tecnologias.

Para garantir a continuidade dessas ações afirmativas, que estão sendo desenvolvidas a fim de facilitar o ingresso e, principalmente, garantir a permanência de estudantes indígenas na UFFS Chapecó (SC), é necessária a sua institucionalização, pois somente assim estaremos construindo uma política afirmativa duradoura na universidade, sem a qual as ações afirmativas desenvolvidas com êxito até então não terão garantia de sua continuidade. Além da institucionalização dessas ações, é necessário instituir um programa de permanência para esses estudantes que atenda à integralidade das dificuldades para estar na universidade.

O desafio, no momento, é criar condições para que os estudantes permaneçam na Universidade até o final de seus cursos, e que a UFFS possa, como Instituição alicerçada sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, e se autodefinindo como uma universidade pública e popular, valorizar os etnoconhecimentos diversos desses estudantes de modo a tornar-se espaço de múltiplos saberes, como convém a uma universidade popular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao--Universitária-para-que. Acesso em: 5 out 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão PIN Chapecó/SC. **Relatório do PIN**. UFFS, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Conselho Universitário. **Resolução Nº 033/CONSUNI/UFFS/2013**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS, 2013. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033. Acesso em 15 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

A ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: CONTRARIEDADES AGRAVADAS NA PANDEMIA

Morgana Fabiola Cambrussi
Cláudia Felisbino Souza

INTRODUÇÃO

Apesar de, especialmente nas duas últimas décadas, o Brasil ter repensado sua estrutura educacional e formulado importantes políticas de inclusão para pessoas com deficiência nos seus sistemas escolares, a reserva de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais só foi garantida em 2016, com a lei 13.409, que alterou a Lei 12.711, de 2012, e incluiu pessoas com deficiência na reserva de vagas para instituições federais – o que já acontecia com outros grupos discriminados historicamente, como negros, pardos e indígenas.

Políticas anteriores à lei supracitada (que trata unicamente do acesso ao ensino superior) já abordavam a permanência, a aprendizagem e a participação desse público no ensino superior, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2010, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, e o Decreto 7.611, de 2011 (JUSTI; HOSTINS, 2020).

O Decreto 7.611, de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e, em seu artigo 5°, garante que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para ampliar a oferta de atendimento educacional especializado a estudantes público-alvo da Educação Especial. O artigo define, entre outras ações, como apoio técnico e financeiro a "[...] estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior [...].", que teriam como objetivo "[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, 2011).

Partiremos desse enquadramento legal para, neste capítulo, discutir como o núcleo de acessibilidade dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul tem atuado, em conjunto com os cursos de graduação, mas especialmente nas ações junto ao Curso de Letras, para a promoção do desenvolvimento acadêmico legalmente garantido à pessoa com deficiência no contexto do ensino superior. Nosso objetivo é o de refletir sobre as condições de acesso ao ensino superior e de permanência para pessoas com necessidades educacionais específicas, partindo do contexto institucional da UFFS, em seguida discutindo ações específicas do Curso de Letras, para então culminar em uma análise dessa conjuntura durante a pandemia do novo coronavírus, iniciada no Brasil em março de 2020.

ACESSIBILIDADE NA UFFS: PERFORMANCE INSTITUCIONAL

Na UFFS, o Núcleo de Acessibilidade foi instituído em novembro de 2012 e, entre seus objetivos, visava atender ao disposto no Decreto 7.611, de 2011. A Resolução que o instituiu (nº 003/2012 – CONSUNI/CGRAD) previa, entre outros aspectos, natureza, finalidade, organização e estrutura dos Núcleos de Acessibilidade, e instituiu os Setores de Acessibilidade presentes em todos os *Campi* da UFFS, vinculados à Divisão de Acessibilidade e às Coordenações Acadêmicas. Em 2015, a maioria dos capítulos da Resolução nº 003/2012 foi revogada pela Resolução n°6/2015 – CONSUNI/CGRAD, que aprovou o regulamento do Núcleo de Acessibilidade da UFFS.

A UFFS também conta com a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Sobre esse documento, destacamos que, ao contemplar apenas aspectos relacionados ao acesso e à permanência, sem abordar fatores como a aprendizagem e a participação do seu público-alvo durante o percurso acadêmico, deixa lacunas que impactam negativamente os processos de ensino e de aprendizagem desses discentes, bem como sua participação nas áreas de pesquisa e extensão, eixos estruturantes do ensino superior. Para Martins e Monteiro (2020, p. 197), "[...] impor mecanismos para universalizar a educação não garante a escolarização, porque há distanciamentos entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar, envolvendo questões atitudinais".

Nesse sentido, chamamos atenção para as duas Resoluções anteriormente citadas (nº 003/2012 CONSUNI/CGRAD e n° 6/2015 – CONSUNI/CGRAD), documentos estruturantes do Núcleo e Setores de Acessibilidade institucionais, que, ao definirem a competência dos Setores de Acessibilidade dos *campi*, demonstram compreender a deficiência por meio do modelo

biomédico[1], ao afirmarem que as necessidades específicas apresentadas pelos acadêmicos com deficiência são decorrentes de suas especificidades, e não do conjunto de barreiras historicamente impostas a esses sujeitos que, dentre outros fatores, pode impedir a equidade nos seus processos de aprendizagem. Acreditamos que, ao perceber a deficiência sob esse conceito que não acolhe a diversidade e pode ajudar a perpetuar o capacitismo[2], documentos institucionais que deveriam respaldar a educação inclusiva na universidade vão à contramão de sua proposta inicial, pois "[...] o modo como se compreende o fenômeno da deficiência produz sentido no uso efetivo de estratégias e metodologias de ensino" (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 143).

Conforme apontamos, a Resolução nº 003/2012 – CONSUNI/CGRAD instituiu os Setores de Acessibilidade, que atuam diretamente com discentes e servidores com deficiência em cada *campi* da Universidade. No *Campus* Chapecó, entre as ações promovidas pelo Setor de Acessibilidade para o atendimento aos discentes com deficiência, destacamos o acompanhamento, que pode acontecer desde o processo de matrícula, momento em que, se possível, realiza-se o contato inicial com o discente e, por meio da escuta das suas vivências, experiências e relatos, busca-se entender sua especificidade e as barreiras que possam causar prejuízos no seu processo de aprendizagem. Após o contato inicial, parcela expressiva dos acadêmicos decide não solicitar acompanhamento. Muitos afirmam preferir não expor

1 Para este capítulo, apoiamo-nos nos conceitos de concepções de deficiência a partir dos estudos de Diniz (2003; 2007).

2 Neste capítulo, abordaremos o capacitismo a partir de reflexões realizadas em diálogo com os estudos de Gesser, Block e Mello (2020), Mello (2016; 2019), como a discriminação sofrida por pessoas com deficiência que naturaliza a opressão, a violência e a exclusão social sofrida por esses sujeitos. Para os autores, por meio de crenças capacitistas estruturais e estruturantes, pessoas com deficiência são julgadas como menos capazes, fracas, indesejáveis, um tipo reduzido de ser humano, com um corpo que deve ser corrigido/ curado para se adequar aos conceitos considerados corretos, normais, padrões e típicos da espécie humana.

sua condição aos colegas e aos docentes e optam por não receber qualquer diferenciação em seu percurso acadêmico. Acreditamos que essa recusa se deva a experiências acumuladas pelo estudante no contexto educacional, envolvendo situações capacitistas presentes em seu percurso escolar anterior à Universidade, às quais o acadêmico não deseja mais ser exposto.

O apoio do Setor de Acessibilidade pode acontecer de maneira contínua durante os semestres. Após comunicação inicial com a Coordenação do Curso sobre o ingresso do acadêmico, em conjunto com o estudante, o Setor de Acessibilidade elabora documento endereçado aos docentes, com informações a respeito da especificidade do acadêmico, orientações pedagógicas e sugestões de adaptações (organizacionais, metodológicas, entre outras) a serem desenvolvidas. É importante ressaltar que todas as ações de caráter individual promovidas pelo Setor de Acessibilidade são realizadas em diálogo com o acadêmico envolvido, pois acreditamos que o discente tem autonomia para deliberar sobre qualquer orientação, recomendação ou decisão que envolva seu percurso acadêmico.

Algumas ações desenvolvidas pelo Setor de Acessibilidade necessitam de diálogo constante com Coordenação do Curso e docentes, como a orientação quanto ao planejamento e preenchimento do plano de adaptação curricular. Esse documento sistematiza informações a respeito do processo de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais específicas e prevê possíveis adaptações individuais necessárias sobre elementos do currículo, como objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, tempos e prazos, entre outros.

No que diz respeito à capacitação docente, o Setor de Acessibilidade procura atuar em conjunto com Coordenações de Curso e com outros setores da instituição, como a Diretoria de Acessibilidade e o Núcleo de Apoio Pedagógico. As formações, que abordam temas distintos, procuram conscientizar a comunidade acadêmica em relação à temática da inclusão;

algumas são abertas à comunidade regional, enquanto outras são direcionadas a docentes de cursos específicos. O último caso geralmente ocorre em formações que abordam necessidades educacionais específicas[3] de discentes matriculados nos cursos. Percebemos que este formato direcionado de formação costuma ser mais atrativo aos docentes, que sentem que as dúvidas em relação às especificidades apresentadas pelos discentes serão abordadas de maneira mais eficiente e clara se a formação envolver grupos menores. Esses encontros formativos geralmente se tornam importantes momentos de discussão sobre o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Em conjunto com as coordenações de curso, também ocorre a orientação de matrícula aos discentes com necessidades específicas de aprendizagem, ação que será abordada adiante.

Apesar de percebermos avanços importantes em relação ao processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais específicas no *Campus* Chapecó, a falta de profissionais (psicólogo, psicopedagogo, pedagogos, educador especial) para atuarem no Setor de Acessibilidade impacta nos processos de aprendizagem, participação e permanência desse público na universidade. Alterações em documentos institucionais, a fim de garantir equidade no processo de aprendizagem, são urgentes, bem como ações que visem à compreensão do capacitismo estrutural como fator que impacta na participação e na aprendizagem desse público no âmbito universitário. Infelizmente é comum que docentes afirmem que o processo de aprendizagem desses discentes é impactado pelas suas especificidades

---

3 Apesar de políticas nacionais e documentos institucionais considerarem público-alvo da educação especial Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação, o Setor de Acessibilidade da UFFS, Campus Chapecó, em diálogo com a Divisão de Acessibilidade, tem buscado ampliar sua atuação e promover ações de acessibilidade para acadêmicos com necessidades educacionais específicas que, mesmo não sendo público-alvo da Educação Especial, encontram barreiras nos seus processos de aprendizagem e participação na UFFS, como acadêmicos com transtorno do deficit de atenção e hiperatividade, esquizofrenia, dislexia, e acadêmicos com outras dificuldades de aprendizagem.

e não pelas barreiras que encontram durante seu processo educacional. Por outro lado, percebemos também os discursos capacitistas, em que os acadêmicos são percebidos como modelos de superação, inspiração e exemplo, o que mostra o quanto inconscientemente esse público é visto como menos capaz por professores e colegas.

DINÂMICA DE ACESSIBILIDADE NO/PARA O CURSO DE LETRAS

As questões de acessibilidade no Curso de Letras seguem as orientações institucionais, ao mesmo tempo em que as especificidades pedagógicas que se apresentam são atendidas em suas particularidades. Exemplos de ações específicas, voltadas à formação e à qualificação do quadro docente, são os eventos promovidos pelo Setor de Acessibilidade e pelo Curso, conduzidos por profissionais convidados, selecionados de acordo com a experiência e a formação técnica, com o intuito de discutir e fomentar a compreensão de circunstâncias de aprendizagem que demandam do professor planejamento adaptado, metodologias especializadas e condutas distintas das tradicionalmente adotadas, mesmo no interior de disciplinas em que já seja recorrente a atuação do docente.

Nossa experiência com eventos formativos que propiciem a atualização profissional, por meio de ações continuadas de profissionalização docente, sugere fortemente que eles são oportunidades também revestidas de autorreflexão, pois podem gerar meios de o professor "[...] refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (MARTINS, 2012, p. 33). Essas diferenças, ao longo dos anos de escolarização, foram marcando estudantes com sua presença marginalizada nas escolas (enquan-

to minoria social) e com a gravíssima exclusão dessas pessoas do processo de aprendizagem – razões pelas quais já não se pode negligenciar o trabalho pela equidade de ensino na educação superior, equiparando os sujeitos no acesso à instituição, na permanência, no atendimento pedagógico, no respeito às diferenças constitutivas, ou seja, na justiça social.

A oportunidade de conhecer as razões pelas quais um quadro de necessidades educacionais específicas ocorre na vida de um estudante, em lugar de apenas vir a saber que essas necessidades existem e quais são elas, permite ao professor observar a circunstância de interação pedagógica de uma perspectiva muito mais efetiva, participativa e engajada com o compromisso de permanência de todos os estudantes na universidade. É com esse propósito que os eventos de formação especializada se tornam peça-chave na construção de um ambiente mais propício à educação inclusiva no Curso de Letras.

Outra ação desenvolvida dentro das políticas de acessibilidade e que permite a promoção de experiências de ensino mais exitosas no Curso é a orientação de matrícula, por meio da qual a equipe pedagógica e de acompanhamento de estudantes analisa a integralização do Curso por aluno, discute o currículo, as ofertas do semestre e, com base nas especificidades de cada quadro, oportuniza ao estudante saber que decisões de matrícula são mais indicadas a cada período letivo. Com isso, acredita-se caminhar para além do atendimento ao direito de acesso universal ao ensino superior, indo em direção à oferta de um ensino universalizado, capaz de incidir positivamente sobre as taxas de aprendizagem, participação e permanência na universidade e de sucesso acadêmico. Acreditamos, assim como Pimentel (2013, p. 19), que é urgente a

> [...] construção de políticas inclusivas de acesso e permanência no âmbito das instituições universitárias, que durante muito tempo foram consideradas como espaços acessíveis a poucos privilegiados,

> considerados mais aptos e capazes de passar por processos seletivos excludentes e segregadores. Tais políticas inclusivas devem estar voltadas para a redução de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que impedem o acesso ao conhecimento no ensino superior por pessoas com deficiência, colaborando para a construção de ambientes inclusivos de aprendizagem.

Nesse sentido e em sintonia com o trabalho desenvolvido no Curso, também ganham importância as reuniões semestrais de planejamento com docentes que atuam diante das mesmas necessidades adaptativas das atividades de ensino. Esses encontros têm se mostrado excelentes momentos para sensibilização de professores, por meio da identificação e da construção coletiva de alternativas pedagógicas e por meio da preparação cooperada para a docência mediante necessidades específicas de aprendizagem. Especificamente nesses momentos, tornam-se evidentes também as fragilidades estruturais enfrentadas pelo Curso, desde a insuficiência de quadro técnico específico atuando no Setor de Acessibilidade do *Campus* Chapecó (pedagogos, psicólogos e outros profissionais já citados), necessário para um acompanhamento mais efetivo dos estudantes e de seus professores, até a carência de materiais e recursos assistivos.

Essas limitações tornaram-se ainda mais evidentes no contexto de isolamento social (e posterior ensino remoto) que se instalou no ensino superior de forma generalizada no ano de 2020, em especial no Curso de Letras. A emergência do cenário de pandemia fez com que os Planos de Adaptação Curricular debatidos e revisados pela comissão de professores constituída pelo Colegiado de Curso ficassem defasados sem nem ao menos terem sido implementados; foram necessários novos Planos, novas avaliações colegiadas, em uma sucessão de movimentos tão pouco premeditáveis quanto as circunstâncias imperativas do ensino remoto que estavam emergindo. A seguir, vamos nos dedicar à reflexão sobre esses eventos.

ACESSIBILIDADE E ENSINO REMOTO – DESAFIOS NA PANDEMIA

Um provérbio chinês milenar adverte: *lembre-se de cavar o poço bem antes de sentir sede*. O senso de precaução, planejamento e responsabilidade que o provérbio evoca e que, acreditamos, acompanha-nos quando projetamos as propostas pedagógicas de curso ou de instituição não nos bastou para que nos preparássemos, criando as condições (materiais e profissionais) necessárias à produção de um ensino remoto de fato para todos durante a pandemia do novo coronavírus. Ainda que não fosse possível saber com antecedência as necessidades educacionais que emergiriam no contexto da crise sanitária de 2020, certamente era possível já saber, desde o século passado, que a inclusão tecnológica e o letramento digital eram prementes.

Se essa é uma triste falha que cometemos contra expressivo contingente de estudantes em condições regulares, o que dizer sobre aqueles que precisam suplantar necessidades específicas de aprendizagem para fazer valer o seu direito de acesso ao conhecimento. Estamos nos reportando à experiência de pessoas cujo acesso à aprendizagem, já desigual em condições normais de ensino, recebeu mais algumas camadas de dificuldade durante a interrupção prematura do primeiro semestre letivo de 2020 na UFFS, iniciado e suspenso em março. Em seguida, esses desafios se tornaram ainda mais sérios, a partir da retomada não presencial das aulas, que passaram a ser integralmente remotas (síncronas e assíncronas), em setembro do mesmo ano.

Vamos começar discutindo as perdas advindas do longo período de interrupção das atividades acadêmicas e que parecem ter sido especialmente significativas para as atividades de ensino. O primeiro desafio aconteceu no acesso às aulas em formato remoto, visto que vários acadêmicos, em especial os que residem em áreas rurais, relatavam dificuldades em relação a recursos básicos, como a qualidade do sinal de internet. Além

disso, a suspensão da rotina acadêmica apenas 15 dias após o início do semestre letivo afetou de imediato o estabelecimento de vínculos que estudantes recém formavam com seus colegas e professores. Se considerarmos, como nos ensinou Paulo Freire, que toda prática educativa envolve afeto, devemos também ampliar o alcance pedagógico da afetividade quando colocamos em perspectiva o trabalho com pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas. A maneira de construirmos essa afetividade nas relações de ensino é pelos vínculos de confiança e de segurança, que permitem à pessoa com deficiência se amparar nas relações com os professores e também entre seus pares.

A relevância desse vínculo, construído e sustentando no bojo das relações profissionais, é imprescindível para a mediação pedagógica que ocorre na sala de aula e foi destacada por Leite (2012) como critério para um conjunto de decisões pedagógicas essenciais. Damos destaque aqui a três delas, relacionadas mais diretamente com o contexto da educação inclusiva que colocamos em evidência neste momento. A primeira é a organização dos conteúdos de ensino que, quando conduzida de forma afetiva, com a preocupação de reforçar e manter o vínculo professor-aluno, reflete o cuidado com a sequenciação lógica de conteúdos, aumentando as possibilidades de aprendizagem significativa. A segunda decisão pedagógica atrelada ao vínculo afetivo incide sobre a escolha dos procedimentos e das atividades de ensino, trazendo preocupação metodológica, que se reflete, no caso de necessidades específicas de aprendizagem, nas adaptações adequadas, indicadas e necessárias a cada caso. A terceira decisão pedagógica que destacamos é a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino, sobre a qual também recai uma série de necessidades adaptativas essenciais para a compreensão do desempenho do estudante e para a aferição do sucesso acadêmico.

Como vemos, a afetividade na relação professor-aluno tem uma dimensão expressiva para a mediação pedagógica e “[...] é um dos principais

determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares" (LEITE, 2012, p. 365). Somamos a isso o capacitismo estrutural presente em nossa sociedade, que reverbera nas práticas de ensino e que pode ser desconstruído a partir do vínculo estabelecido entre professor-aluno, quando o docente se permite afetar, supera a visão do aluno com deficiência reduzido a um diagnóstico e deixa de percebê-lo como menos capaz que alunos sem deficiência. É nesse sentido que consideramos a suspensão brusca e prolongada das atividades de ensino no ano de 2020 como um fator que fragilizou o estabelecimento de vínculos em um ano letivo já fortemente marcado por adversidades. Não estamos advogando a impossibilidade de estabelecimento de tais vínculos por meio de recursos e interações virtuais, entretanto, a proximidade e a observação da realidade diversa são fundamentais para a cultura do afeto, que resulta na sensibilização das pessoas em relação às necessidades que se apresentam de modo singular para alguns sujeitos.

Se o custo alto da interrupção das atividades acadêmicas já havia caído na conta da acessibilidade e provocava perdas significativas, rompendo ou fragilizando os vínculos recém-estabelecidos, a retomada do semestre letivo trouxe déficits abusivos, especialmente pela inoperância frente às necessidades de tecnologia assistiva em pleno ensino (integralmente) remoto. A expressão *tecnologia assistiva* (TA) designa "[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão" (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 29). A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior não pode prescindir, portanto, de recursos de tecnologia assistiva, que nos permitam gerar condições de aprendizagem, participação e permanência para os estudantes, não apenas com foco no acesso ao conhecimento difundido em sala de aula – que, sem sombra de dúvida, é essencial à formação pro-

fissional, mas não é estanque. Para além dele, tais condições precisam ser também voltadas à interação dos sujeitos na universidade e ao exercício pleno de seus direitos nos diferentes espaços universitários, o que implica pensarmos de forma particular também os estágios (curriculares e não curriculares), a extensão, a pesquisa, a vida política, toda gama de atividades curriculares complementares, a atividade cultural e os programas (como educação tutorial, iniciação à docência, residência pedagógica).

Em termos práticos, Galvão Filho (2009, p. 191) ilustra a tecnologia assistiva com base em ferramentas facilitadoras (da comunicação, do ambiente, do estudo ou da inclusão), que vão "[...] desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade". Nesse rol de recursos, em um contexto de educação não presencial marcada pela adoção emergencial de ensino remoto, seria de se esperar a criação de políticas específicas voltadas à pessoa com deficiência, de modo a assegurar, por exemplo, recursos tecnológicos que precisam ser adquiridos (como computadores e serviços adjacentes, a exemplo da rede de acesso à internet). Esses recursos, essenciais a todo o conjunto de estudantes, são *tecnologia assistiva* para o indivíduo que apresenta necessidades específicas de aprendizagem, porque sem eles as demais ferramentas (leitor de tela e outros softwares especiais para acessibilidade) ficam inviabilizadas.

A carência de políticas institucionais voltadas à parcela de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem não é um fato que concorra para a promoção da educação inclusiva, pelo contrário, parece ser fator motivador de evasão e, portanto, de exclusão no ambiente universitário. O contexto de pandemia instalado repentinamente em 2020 acaba nos levando à dubiedade de pensamento: ao mesmo tempo em que aceitamos a situação de exceção como justificativa para parte dessa inércia

institucional, sentimo-nos revoltados por não termos tido a capacidade elementar de *cavar o poço bem antes de sentir sede*. Há pelo menos duas décadas acompanhamos "[...] as linguagens digitais se tornando importantes instrumentos de nossa cultura e oportunizando inclusão e interação no mundo [...]". Ainda que essa não seja propriamente uma novidade, no sistema educacional, tanto a educação básica quanto o ensino superior "[...] carecem de investimento e desenvolvimento de novas práticas a partir das tecnologias, para que se possam experimentar práticas pedagógicas mais democráticas e plurais" (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 27-28).

Para fecharmos momentaneamente essa discussão, em outras palavras, pode-se considerar que o contexto de exclusão digital da pessoa com deficiência que acompanhamos durante a crise sanitária de 2020 não é um efeito colateral da suspensão das aulas, do fechamento físico das universidades e, posteriormente, da adoção do ensino remoto. Não mesmo. Durante a pandemia, essa exclusão apenas se tornou mais saliente, pois ela já vinha em curso e, assim como nas demais distorções sociais que requerem ações para a promoção da equidade entre os sujeitos, revertê-la é urgente à efetivação da educação inclusiva na universidade – e não apenas no Curso de Letras Português e Espanhol. Por quantas pandemias teríamos que passar até termos nossas instituições convencidas de que tecnologias assistivas – especialmente os recursos humanos especializados, o atendimento individualizado de estudantes, a oferta de monitorias alicerçadas na perspectiva de educação inclusiva, os recursos tecnológicos, o atendimento às adaptações necessárias a cada caso, a formação de professores, a adoção de políticas institucionais promotoras de igualdade – são essenciais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, disponível a qualquer tempo, inclusive em tempos de crise?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que se tenha prolongado o período de ensino remoto, especialmente no contexto da UFFS, e que esse momento de exceção possa projetar seus impactos para a aprendizagem ainda mais adiante no tempo (mesmo quando retomado o ensino regular), é preciso realçar que, antes de deflagrado o isolamento social, já se vinha operando e/ou testemunhando um modo de isolamento dos sujeitos no ensino superior. A reflexão que apresentamos neste texto nos permitiu evidenciar, entre outros fatores, que é urgente, na UFFS, superarmos o modelo que compreende a inclusão pautada pelo enfoque biomédico, que entende o modo de existir de pessoas com deficiência como anormais, desviantes e disfuncionais, e que concebe as necessidades educacionais específicas projetadas na "superação" do modo como as pessoas naturalmente são. Essa abordagem capacitista, como vimos, está refletida até mesmo em atos administrativos oficiais fundantes de setores institucionais promotores da inclusão no ensino superior.

Muito diferente disso, o que se espera para avançarmos rumo à educação verdadeiramente inclusiva na UFFS é que o enfoque da acessibilidade recaia sobre os aspectos sociais e políticos da inclusão. Por meio destes, pode-se enxergar que as condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação passam por medidas de equidade para os sujeitos cujas condições de aprendizagem demandam a retirada de barreiras historicamente impostas e aceitas nos processos tradicionais de escolarização, que, ao adotarem um modelo padrão de ensino, que não compreende as diversas formas de estar no mundo e acessar o conhecimento, oferece processos formativos excludentes. Na realidade, os fatores impeditivos ou limitantes à aprendizagem são inerentes aos processos de formação dos sujeitos e não aos próprios sujeitos. Dito de outro modo, existe um capacitismo estrutural em atividade, não apenas no Curso de Letras ou na UFFS, mas que prova-

velmente esteja presente no ensino superior de forma generalizada, que nos impede de perceber que muitas das barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência têm origem atitudinal, política, cultural e pedagógica.

Por compreendermos que este capacitismo, além de reproduzir conceitos opressores, normaliza violências e exclusões na universidade, entendemos que a sua desconstrução inclui a ressignificação do conceito de deficiência como parte da pluralidade humana, com o respeito e a valorização das diferentes formas de ser. Para tanto, consideramos fundamental que a universidade, enquanto centro privilegiado de acesso e produção de conhecimento, acompanhe as discussões impulsionadas pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência e incorpore em seus documentos e práticas institucionais ações voltadas à inclusão plena desses sujeitos. Entre essas práticas, e entendendo que a formação acadêmica precisa integralizar, além do ensino, da pesquisa e da extensão, damos destaque a políticas que, a partir de um viés emancipatório, garantam a participação deste público nas esferas citadas, não apenas como sujeitos passivos, que serão o foco dos estudos e das ações, mas como pesquisadores e agentes ativos desses processos. Somente ao romper com processos historicamente excludentes, que, ao hierarquizar modos de ser e aprender, ignoram e negligenciam o direito à educação para essa parcela populacional, a universidade poderá contribuir para a formação integral de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a aprendizagem: a produção científica de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº lei 13.409, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis** (Brasília), v. 28, p. 1-10, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo, SP: Brasiliense. 2007.

GALVÃO FILHO, T.A. Acessibilidade tecnológica. *In:* DÍAZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 191-202. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk. Acesso em: 14 jan. 2021.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de; Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In:* GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. e LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Ensino, pesquisa e extensão no campo da deficiência: propostas emancipatórias. *In:* GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. e LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 73-91.

JUSTI, S. R. S.; HOSTINS, R. C. L. **Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior nos últimos dez anos.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 14, n. 04, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69913. Acesso em: 23 jan. 2021.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dezembro 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In:* MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARTINS, Juliana Silva dos Santos; MONTEIRO, Janete Lopes. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. *In:* GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 189-209.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva [online],** Rio de Janeiro, v. 21, n. 10,p. 3265-3276, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.

MELLO, Anahi G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In:* PRATA, N.; PESSOA, S. C. (org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-142. Disponível em: http://portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/ebook_desigualdades_251019.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

PIMENTEL, Susana Couto (org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. *In:* DÍAZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Câmara de Graduação. **Resolução n° 003/ CONSUNI CGRAD/ UFFS/2012**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da UFFS e dá outras providências. Chapecó, 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2012-0003. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Câmara de Graduação**. Resolução n° 004/CONSUNI CGRAD/UFFS/ 2015**. Institui a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na UFFS. Chapecó, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0004. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Câmara de Graduação. **Resolução n° 6/CONSUNI CGRAD/ UFFS/ 2015.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade da UFFS. Chapecó, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0006. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis. **Resolução n° 22/CONSUNI CGAE/UFFS/ 2020**. Aprova os procedimentos relativos ao Plano de Adaptações Curriculares para estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, na Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0006. Acesso em: 4 fev. 2021.

CAPÍTULO 8

EXTENSÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO EM LETRAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO (TAMBÉM) EXTENSIONISTA

Morgana Fabiola Cambrussi
Aline Cassol Daga Cavalheiro

A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM LETRAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394), de 1996, estabelece a extensão como uma das finalidades da universidade, atendendo ao mandamento constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Gadotti (2017), considerando a história da universidade brasileira, a extensão é a área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade, mesmo que em muitos casos tenha sido assumida em uma vertente assistencialista. Nesse sentido, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras entende que:

> Sem as ações extensionistas [...] corre-se o risco de repetição dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que reiteram a endogenia, abrem espaço para a mera mercantilização das atividades acadêmicas e, assim, impedem o cumprimento da missão da Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 27).

Na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, a extensão é definida como um processo educativo interdisciplinar, político, cultural, científico, tecnológico, articulado ao ensino e à pesquisa, que promove a interação entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade. Em se tratando da integração das atividades de extensão à matriz curricular, essa mesma Resolução estabelece que a extensão deve compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária dos cursos de graduação[1]. Essa porcentagem já tinha sido apresentada no primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010) e também integra uma das estratégias vinculadas à meta 12 do atual Plano (2014-2024).

Apesar de a extensão universitária ter sido contaminada por determinações pragmáticas, sendo concebida apenas como prestação de serviço, a partir da segunda metade da década de 1990 ela passou a ser compreendida como estímulo para a reflexão e a crítica, em uma rota de mão dupla entre universidade e sociedade, em que uma aprende com a outra. Nesse sentido, como uma espécie de ponte entre a universidade e o meio social, a prática extensionista possibilita a difusão, a socialização e a democratização do conhecimento existente (PEREIRA DOS SANTOS, 2010) e envolve intervenções diretamente relacionadas às comunidades externas e que estejam vinculadas à formação do estudante (BRASIL,

1 A data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras, de acordo com despacho do Ministério da Educação, do dia 24 de dezembro de 2020, passa a ser 19 de dezembro de 2022.

2018). Segundo Giolo (no prelo), a extensão vincula-se diretamente ao papel social da universidade e direciona-se para fora da instituição, em dois movimentos: "(1) para fora dos muros da instituição, levando bens culturais, científicos e tecnológicos para a comunidade externa; e (2) para fora do currículo, proporcionando aos alunos, de forma voluntária, a complementação da formação curricular." Assim, por meio desses dois movimentos, as atividades extensionistas contribuem para a qualificação da formação dos acadêmicos, uma vez que possibilitam a ampliação do universo de referência e o contato direto com as grandes questões contemporâneas, enriquecendo a experiência discente em termos teóricos e metodológicos (FORPROEX, 2012).

No que diz respeito à formação acadêmica, o contato com a comunidade possibilita a tomada de consciência acerca das demandas sociais e uma visão crítica da prática profissional, o que é imprescindível ao perfil dos egressos de cursos de licenciatura, alinhando-se ao que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Capacidades e habilidades relativas ao trabalho interdisciplinar, ao uso de novas tecnologias, à sensibilidade e à competência para a promoção de uma educação plural, diversa e inclusiva, por exemplo, podem ser desenvolvidas por meio da extensão. Conforme a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Resolução nº 04/2017 – CONSUNI/CPPGEC, programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço são modalidades possíveis para o desenvolvimento das ações extensionistas, as quais devem expressar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o compromisso com a transformação social, a interação dialógica e a interdisciplinaridade.

Nesse contexto, considerando as demandas contemporâneas relacionadas à formação para a docência, é fundamental que os licenciandos entrem em contato com a realidade social e educacional ao longo da gra-

duação para que, com base nisso, atribuam valor social à profissão. Ainda, importa destacar que em um processo formativo pautado na ética do ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), em que o sujeito vive e responde a partir das relações sociais, ações extensionistas contribuem para a formação humana e para a transformação social.

Desse modo, a partir das considerações iniciais apresentadas nesta seção, anunciamos que o presente capítulo se organiza em três seções. Na primeira, abordamos os processos de inovação social; na segunda, discorremos sobre a relação da extensão universitária com a inovação na área de Letras e, em se tratando da curricularização da extensão, apresentamos a proposta construída no Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó. Considerando que a extensão oportuniza, em nossa compreensão, a inovação e a produção de novos conhecimentos, entendemos relevante propor uma reflexão sobre a inovação protagonizada na área de Letras e Linguística, destacando as potencialidades da extensão para isso.

A ÁREA DE LETRAS E LINGUÍSTICA E OS PROCESSOS DE INOVAÇÃO SOCIAL

No Brasil, o incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica é regido, entre outros princípios, pela compreensão dessas atividades como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social e, ainda, pela sua valorização como mecanismo potencialmente impactante para a redução das desigualdades regionais. As ciências humanas e sociais, em particular a área de Letras e Linguística, são fulcrais em ambos os aspectos, ainda que seja bastante moroso o processo interno de essas áreas se reconhecerem com capacidade inovadora. Para que possamos argumentar por esse potencial da área de Letras frente à inovação, vamos iniciar compreendendo

o que se entende por *inovação*, *pesquisador público* e *capital intelectual* no nosso contexto legal[2].

A Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (que altera a Lei de Inovação n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004), em seu Artigo 2º, define *inovação* como a atividade de se introduzirem novos produtos, serviços ou processos no ambiente produtivo e social; também a define como um modo de agir sobre produtos, serviços ou processos já existentes, desencadeando seu aperfeiçoamento, com incorporação de funcionalidades, ampliação de qualidade ou de desempenho. *Pesquisador público* é identificado como o profissional que ocupa função ou emprego público e tem a atribuição funcional de produzir atividade de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Já o *capital intelectual* é definido como o conhecimento que esse especialista (entre outros profissionais) acumula e que pode ser aplicado aos projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Parece oportuno destacar, ainda, que a Lei nº 13.243 elenca, entre as diretrizes para inovação no país, o compromisso de promoção e de difusão de tecnologias sociais, com vistas à inclusão produtiva e social (BRASIL, 2016).

Dentro desse cenário, em que se apresenta a inovação tecnológica no domínio do desenvolvimento social, ela é certamente contígua ao campo dos estudos da linguagem, um elemento fundamental para as tecnologias interligarem-se aos seus usuários; além disso, também é de linguagem que depende parte da comunicação entre as diferentes tecnologias voltadas a serviços, processos e produtos sociais, especialmente aqueles atrelados à comunicação. Inovar, nesse sentido, pode ser uma atividade que se volte ao planejamento estratégico de ações para a promoção de meios de performar a linguagem em contextos (mais ou menos tecnológicos) ainda pouco

---

2 Para além do estatuto legal, uma discussão mais detalhada do conceito de inovação social pode ser encontrada no trabalho de Monteiro (2019). Também Andrade (2005) pode fornecer um debate consistente sobre o surgimento e o desenvolvimento do conceito de inovação tecnológica.

explorados, atendendo às necessidades prementes de usuários frente a produtos, processos e serviços.

O capital intelectual que atende à demanda por esse tratamento da linguagem socialmente situada está sobretudo concentrado entre profissionais da área de Letras e Linguística, incluída a Linguística Aplicada. Essa perspectiva está alicerçada na ideia de que a demanda por inovação excede as áreas tradicionalmente associadas a ela, como as engenharias e a economia. Diferentemente, existe uma riqueza muito maior constituindo os ambientes de inovação, "[...] os quais não respeitam somente aspectos econômicos e administrativos, mas igualmente as condições intelectuais e as tradições culturais em que elas se enraízam e se desenvolvem" (ANDRADE, 2005, p. 155).

Assumida essa posição de destaque que sustentamos para a área de Letras e Linguística frente às demandas sociais por inovação, ainda é preciso realçar que o conhecimento produzido na universidade pode representar inovação para a sociedade seguindo-se múltiplos caminhos, alguns já bastante conhecidos e outros que ainda precisam se revelar. Por vezes pensamos em inovação com foco voltado para a área ou para a própria comunidade acadêmica, como quando se incorporam processos inovadores ao currículo de graduação (é o caso da extensão curricular, que será abordada na próxima seção) ou quando são criados programas que qualificam a formação inicial na universidade (como representa o Programa Residência Pedagógica, iniciado em 2018). Ainda que esses sejam de fato processos inovadores de valor social, à medida que qualificam a formação básica de educadores cujo trabalho é essencial ao desenvolvimento do país, é necessário valorizar o potencial das licenciaturas de produzirem inovação social para além dos muros da universidade, por meio de ações geradoras de desenvolvimento econômico e social pautado no conhecimento científico academicamente produzido. Quando estamos

diante dessa reflexão e nos propomos a pensar um Curso de Letras com ação social inovadora, parece ser comum que surja o questionamento mais elementar: *como podemos inovar?* Em vez de ser essa a questão inicial, poderíamos começar perguntando: *para quem poderíamos inovar?*

Precisamos inovar para a educação básica, mas poderíamos inovar para o restante da sociedade também. A inserção do Curso de Letras nas escolas das redes de ensino é uma realidade que se amalgama ao curso pelas atividades curriculares (p. ex., estágio supervisionado) e extracurriculares (p. ex., programas de ensino, projetos de pesquisa e de extensão). Já os demais setores da sociedade ou grupos sociais muito pouco dialogam com as iniciativas da área de Letras que são capazes de produzir inovação social, mesmo quando esses setores ou grupos possuem estreita relação com a educação básica. Quando pensamos na conexão estabelecida entre o Curso e a sociedade regional a que pertence, poucas ações empreendidas superam a prática de docência para os níveis de ensino básico e a prática de formação continuada em serviço para professores de língua.

Com isso, surge a impressão de que estamos desperdiçando parte de nosso potencial de inovação social e, ao mesmo tempo em que não damos um tratamento adequado a esse potencial, não recebemos da sociedade a valorização que julgamos merecida. A extensão universitária, por ser uma conexão direta com a comunidade, apresenta condições de nos indicar a rota da inovação na área de Letras, contudo, não poderemos ir no sentido de *fazermos mais do mesmo*. Ainda que continuemos atuando em parceria com a educação básica (o que é, aliás, um compromisso especialmente dos cursos de licenciatura, os quais não podem se distanciar da escola para a qual formam professores), seja em projetos de formação docente continuada seja em projetos de atuação com estudantes do ensino básico, precisamos nos perguntar: *qual é a extensão universitária que não estamos fazendo?* O propósito de nos fazermos essa pergunta é desencadear uma reflexão que

nos permita identificar em que medida estaríamos cooptando ou estaríamos desperdiçando demandas sociais (necessidades e desejos) que poderiam ser transformadas em experiência formativa inovadora para nossos acadêmicos – já que não se limitam às práticas até então difundidas – e inovadoras para a sociedade – uma vez que criariam soluções para questões reais e atuais pautadas no conhecimento sobre linguagem cientificamente produzido.

Como destaca Monteiro (2019, p. 3): "Por definição, as inovações representam uma ruptura em relação às rotinas, formas de pensar e de agir prevalecentes. E, como tal, são marcadas por um alto risco e incerteza no decurso da sua concretização". Ao levantarmos as perguntas que nos acompanham nessa reflexão, sobre a atuação da área de Letras e Linguística frente à inovação social, estamos justamente expressando o grau de incerteza que temos diante de nós e marcando as necessidades tácitas de ruptura para inovar/renovar.

Retomando, nossas questões em torno do processo inovativo em Letras são: (i) *para quem poderíamos inovar?* (ii) *como poderíamos inovar?* (iii) *qual é a extensão universitária que não estamos fazendo?* Se nos propusermos a responder a elas por meio de um exercício imaginativo, o preço a pagar pode ser o de não termos uma atuação social que produza inovação de fato. Na contramão dessa prática imaginativa, parece-nos urgente que não sejam projetadas demandas ideais (no estilo *sabemos quais necessidades precisam ser pautadas!*), mas sejam levantadas demandas reais, possíveis de serem contempladas pelo conhecimento cientificamente produzido na área (no estilo *quais são as necessidades que ainda não identificamos e que precisam ser pautadas?*).

Em outras palavras, para inovar, é essencial que possamos conhecer quais soluções são necessárias em circunstâncias reais e que essas soluções sejam problematizadas coletivamente, de outro modo, não teremos meios de operar inovação e renovação social protagonizadas pela área de Letras

e Linguística. Há décadas temos observado a importância das ciências humanas e sociais frente aos processos de inovação social, notadamente em relação àqueles processos que cooperam para a superação de desigualdades, construção de mecanismos de equidade, combate a preconceitos, promoção de inclusão, além de operarem a crítica política e também a crítica à própria ciência. Essas frentes de atuação identificam necessidades sempre atuais para inovação social e talvez já sejam pautadas pela área de Letras; entretanto, o modo pelo qual promovemos essa inovação e participamos desses processos de renovação social também carecem de remodelação. Na próxima seção, ao debatermos as possibilidades de extensão curricular para o Curso de Letras Português e Espanhol, também serão abordados aspectos relacionados ao modo de se fazer inovação social para a área de Letras e Linguística.

A EXTENSÃO CURRICULAR EM LETRAS

No contexto da sala de aula, como destacam Souza, Teixeira e Souza (2018, p. 22), as escolas têm inovado desde muito tempo, "[...] de forma a inspirar novos professores a terem práticas diferentes com seus alunos." Mesmo com esses processos já em desenvolvimento, os autores afirmam que ainda estamos buscando estratégias efetivas para a inovação educacional, que nos permitam impulsionar em jovens e em crianças as competências que serão necessárias, na fase adulta, à atuação criativa e inovadora sobre o mundo, nas mais diversas dimensões humanas – incluída a dimensão profissional.

A formação de professores em Cursos de Licenciatura também tem acompanhado as transformações educacionais essenciais para uma sociedade cada vez mais tecnológica e, em especial nas últimas três décadas (ANDRADE, 2005), ávida por inovação. Para além da inovação tecnológica propriamente dita, como discutido na seção anterior, também a inovação

social é um importante elemento para o desenvolvimento das sociedades e um desafio mais fortemente atrelado às ciências humanas e sociais. No contexto do ensino superior, a problematização sobre os modos de constituição do sujeito professor já representou inovações que vão desde o atendimento às políticas de inclusão até a formação profissional para uma educação antirracista[3], as quais representaram a inserção de processos de inovação e de renovação no currículo básico de formação docente.

Além das ações de inovação que impactam sobre a matriz dos cursos de graduação, próprias do campo de ensino e específicas da área das licenciaturas, a extensão universitária também é um espaço dentro da formação do profissional de Letras que pode nos indicar meios para consolidação de uma cultura de inovação educacional na graduação – recentemente, a prática extensionista está ainda mais destacada, com a determinação normativa que institui a extensão curricular em cursos superiores no país, como veremos adiante.

As relações entre a extensão universitária e a inovação têm se mostrado profícuas em áreas cuja cultura de interlocução com diferentes setores sociais é mais difundida – singularmente, engenharias e saúde. Sobre esse aspecto, a vocação primária das licenciaturas acaba por definir um campo prioritário de atuação, que são as escolas de educação básica, e um público também prioritário, que são estudantes e professores das redes de

---

3 Ações notadamente representadas por dois instrumentos legais em vigor desde o começo deste século. Primeiramente, a Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e obriga as Instituições de Ensino Superior a incluírem nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Em seguida, foi a vez do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, responsável por regulamentar a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a inserção obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para todos os cursos de Licenciatura e a inserção optativa para todos os cursos de bacharelado.

ensino. Por essas razões, parece que já caracterizaria inovação a decisão de se levantarem quais são os outros elos possíveis entre a universidade e a sociedade, que podem ser estabelecidos pelos cursos de licenciatura, com vistas à inovação social no campo da educação e pelos quais sejam contemplados outros sujeitos (além de alunos e professores) e outros espaços (além da unidade escolar).

Em termos práticos, podemos ilustrar essa discussão partindo de fatos bastante atuais e anteriores à pandemia de COVID-19, mas ainda mais relevantes após a emergência de saúde pública. Recentemente, as ondas migratórias ocasionadas pelas crises econômicas, políticas, humanitárias e por eventos naturais extremos provocaram o deslocamento de considerável contingente de cidadãos venezuelanos e haitianos para Santa Catarina, especialmente para Chapecó (entre outros movimentos humanos). Esse fenômeno socialmente situado (e não teoricamente concebido) abriu espaço para inovação social, à medida que o sistema de saúde do município, notadamente nos bairros próximos à UFFS, passou a necessitar de capacitação em língua espanhola para servidores públicos, a fim de qualificar o atendimento em saúde na atenção básica para a população imigrante. A extensão em Letras que promove o ensino de espanhol como língua estrangeira esteve, neste momento, diante de uma oportunidade ímpar de produzir a extensão inovativa, cuja demanda social foi apontada por sujeitos e setores da sociedade com os quais não estamos habituados a atuar. Além disso, essa ação extrapolaria os limites da escola sem deixar de ser uma atividade de ensino e de extensão pautada na inovação educacional na área de Letras com grande potencial para interlocução com a pesquisa científica desenvolvida na universidade, nos níveis de graduação e de pós-graduação.

Em 2022, os cursos superiores no Brasil deverão ter ingresso de estudantes exclusivamente em matrizes cuja carga horária total contemple, ao menos, 10% de horas de extensão. A curricularização da extensão tem

sido, neste momento, uma questão que conduz o debate de reformulação de todos os cursos, bacharelados e licenciaturas. Diante desse cenário, talvez pudéssemos ampliar o olhar para a prática extensionista inovadora, planejando um engajamento mais efetivo da atividade acadêmica com a dinâmica social e, ainda, com uma inovação educacional mais ampla, em que se contemplem outros sujeitos para além do público com que historicamente temos interagido – sem deixar de cumprir nossos compromissos prioritários com a educação básica, preferencialmente pública.

Conforme destacamos na seção inicial deste capítulo, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, foi o documento que definiu princípios, fundamentos e procedimentos para o planejamento e a implementação de políticas de gestão e de avaliação da extensão universitária em todo o país. Com essa Resolução, passou-se a reconhecer a extensão como preceito basilar da formação acadêmica ao integrá-la à pesquisa e aos currículos de ensino. Para Gadotti (2017, n. p.), "trata-se de incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade".

Ao tratar da curricularização da extensão é importante reforçar a concepção de currículo como produto e como processo histórico, que não pode estar distante das demandas da realidade. Dentro dessa concepção de currículo que considera a cultura e as relações sociais como espaço de produção de significados, com base em uma orientação crítica, a extensão não pode ser encarada como apêndice, mas como um dos pilares do processo formativo, com valoração equivalente ao ensino e à pesquisa.

A proposta de curricularização da extensão no projeto do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó (UFFS, 2020), tem como princípio a interdisciplinaridade, no sentido de possibilitar um trabalho que ultrapasse as fronteiras do próprio Curso. O

objetivo é a criação de redes de atuação social colaborativa, com a definição de temáticas transversais a serem contempladas nas práticas de extensão curricular. A propósito, a articulação entre os cursos de graduação da instituição é uma das metas da Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE).

Em um total de 380 horas, a extensão é contemplada, a partir da 7ª fase do Curso, em quatro componentes relativos a projetos de extensão (Projetos de Extensão I, II, III e IV), nos quais há carga horária integral de extensão curricular, e também em outros componentes curriculares que se articulam aos de projetos, por meio da previsão de carga horária parcial. Em cada um dos componentes curriculares de Projeto de Extensão, um tema geral conduz a atividade extensionista e todos os componentes da fase trabalham de modo colaborativo na produção, execução e avaliação das ações de extensão. Além disso, o componente Iniciação à Prática Científica, de 2ª fase, também está vinculado à extensão, pois é o responsável por apresentar aos estudantes em início do Curso o modo de realização da extensão que ocorrerá nos semestres subsequentes.

Os temas transversais Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Meio Ambiente e Saúde são priorizados, de modo a contemplar discussões relacionadas a questões ambientais (biodiversidade, sustentabilidade, preservação de recursos naturais), relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, educação em direitos humanos e educação inclusiva, dentre outras temáticas de relevância social, as quais são importantes para a formação docente. Com a proposição de ações extensionistas dessa natureza, o Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, almeja a formação de um licenciado

> [...] apto a atuar, interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, em áreas afins, apresentando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se na transdisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras, além de ser ativo na ação política de promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade constitutiva da sociedade brasileira (UFFS, 2020, p. 40).

Essa organização curricular da extensão, em nossa compreensão, faculta a articulação com as demais atividades acadêmicas (ensino e pesquisa), especialmente entre os componentes curriculares de cada fase do Curso, e não significa segmentação do currículo. A opção por unidades curriculares exclusivas para a execução de atividades de extensão, juntamente com carga horária parcial destinada a essas atividades em outros componentes curriculares constitui uma das possibilidades de integrar a extensão ao currículo.

Os caminhos para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UFFS ainda estão sendo trilhados. Para Costa (2019, p. 117), nas licenciaturas, isso "[...] requer um movimento inovador, que considere fatores relevantes tais como concepção e organização curricular, saberes docentes, estágio e práticas como componentes curriculares". Assim, abrem-se as portas para vivências criativas e inovadoras com a comunidade, de modo a dialogar não só com a realidade escolar, mas com a educação em um contexto mais amplo.

Essa perspectiva colaborativa, que visa à criação de redes de atuação social, é muito importante no percurso formativo para a docência, pois oportuniza o desenvolvimento de competências e conhecimentos esperados para a formação de professores, conforme estabelecido na BNC-Formação (BRASIL, 2019). No Curso de Letras da UFFS, almeja-se contemplar ações de extensão que facultem uma postura intelectual aberta à interdisciplinaridade, que valorizem o diálogo e a alteridade, e uma formação mais ampla e reflexiva. No entanto, como essa proposta faz parte

do projeto pedagógico do Curso aprovado em 2020, teremos que aguardar um pouco para poder avaliar a sua efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reformulação dos currículos do ensino superior e todo debate que podemos produzir em torno da extensão (curricular ou não), da pesquisa e da inovação social protagonizada pela área de Letras não vão fornecer respostas para problemas estruturais que logicamente serão impostos aos cursos de graduação. O primeiro deles é de ordem financeira e diz respeito ao orçamento para extensão, que não acompanha o aumento de despesas, como o incremento de demanda para a prática extensionista, pelo contrário, o aporte financeiro às universidades federais tem recebido sucessivos cortes desde 2016 (CAETANO; CAMPOS, 2019). Se haverá ampliação de projetos de atuação social, implementados integralmente fora dos limites da universidade, seria de se esperar que o incremento orçamentário fosse diretamente proporcional à ampliação de gastos, a fim de custear as novas despesas que acompanharão a reformulação dos cursos e a efetivação dos projetos de extensão curricular. A realidade, entretanto, é tragicamente distinta.

O segundo desafio que se coloca é a necessidade de desenvolvermos um perfil profissional extensionista para o corpo docente e técnico e para o corpo discente dos cursos de licenciatura, sem abrir mão das atividades já executadas e sem poder contar com ampliação de vagas de servidores. Muito embora tenhamos excelentes projetos em curso ou já executados, é cada vez mais complexa a realidade do ensino superior público federal, que vive um momento delicado de estagnação (ou de retração, em casos mais graves) dos quadros de pessoal, nas categorias de docente e de técnicos administrativos em educação. A ampliação do volume de trabalho precisaria acompanhar o dimensionamento do conjunto de profissionais

em atuação, uma vez que a carga horária de extensão que se insere nos currículos não substitui horas de ensino e de pesquisa, nem mesmo reduz as atividades de extensão não curricularizada.

Além de não levar essas limitações e a sobreposição de trabalho em consideração, a demanda de extensão curricular é uniforme entre os cursos de graduação de todo país, ignorando a existência e o impacto de especificidade culturais locais e de especificidades estruturais nas instituições, oriundas, por exemplo, da concentração de vagas em universidades mais tradicionais e em grandes centros urbanos, sobretudo na região sudeste. Em relatório do MEC, de 2004, revelava-se que, dos 219.947 docentes de nível superior[4] atuando no país, 51,67% estavam na região sudeste (113.647 docentes), enquanto os demais se distribuíam entre as outras quatro regiões (MEC, 2004, p. 28).

Finalmente, como destacado por Giolo (no prelo), a efetivação das horas de extensão curricular pode ser um encargo muito mais complexo na realidade do ensino superior brasileiro do que previam os conselheiros reunidos no Conselho Nacional de Educação. A ausência de um debate amplo e situado nas instituições de ensino acaba conduzindo a distorções do real (talvez incontornáveis), como a desconsideração de questões socioeconômicas que envolvem a vida dos estudantes ou mesmo de aspectos organizacionais, como os turnos de oferta dos cursos. No Censo da Educação Superior de 2019, levantou-se que 57,60% das matrículas em cursos de graduação estavam efetivadas no período noturno, totalizando 3.544.909 estudantes (MEC, 2020). Em grande medida, esses estudantes possuem jornada de trabalho no período diurno e, em muitos casos, adicionalmente, deslocam-se de municípios vizinhos, em viagens de até 200km diários, para

4 De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, o dado mais recente é de 386.073 docentes atuando na educação superior pública e privada do país, entretanto, as variáveis não permitem a estratificação desse quantitativo de 2019 por região (MEC, 2020).

frequentar as aulas. Esse cenário, que é o cotidiano do Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, aponta-nos as provações em vista para que cada estudante possa efetivar a extensão recentemente curricularizada pelo curso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. Inovação e Ciências Sociais: em busca de novos referenciais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, nº. 58, p. 145-211, junho 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25632.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 –.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLIII, n. 7, p. 1-5, 12 jan. 2016. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=12/01/2016. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 15 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CAETANO, E. F. da S.; CAMPOS, I. M. B. M. A autonomia das universidades federais na execução das receitas próprias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. e240043, p.1-19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240043.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

COSTA, W. N. G. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica**, Ed. Especial, p. 109-124, 2019. Disponível em: http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/1023/19192229. Acesso em: 20 abr. 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de--Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: para quê?** Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIOLO, J. **A extensão universitária no Brasil e os impasses da meta 12 do PNE e da Res. CNE/CES Nº 7/2018**. (No prelo).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em 2 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em 2 mar. 2021.

MONTEIRO, A. O que é a Inovação social? Maleabilidade conceitual e implicações práticas. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 1-34, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/dados/v62n3/0011-5258-dados-62-3-e20170009.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

PEREIRA DOS SANTOS, M. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, n.1, p. 10-15, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514151724008. Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, R. K.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. Inspiração para a inovação na educação. *In:* TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de (org.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. vol. 4. São Paulo: Blucher, 2018. p. 21-30. Disponível em: https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/educacao-fora-da-caixa-tendencias-internacionais-e-perspectivas-sobre-a-inovacao-na-educacao-1434. Acesso em: 2 mar. 2021.

UFFS. **Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chapecó, SC: UFFS, 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002#:~:text=Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20Institucional%20da,de%20Professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 14 maio 2021.

UFFS. **Resolução nº 04/2017 – CONSUNI/CPPGEC**. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó, SC: UFFS, 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0004#:~:text=RESOLVE%3A,o%20Anexo%20I%20desta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 maio 2021.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Chapecó**. Chapecó, SC: UFFS, 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 27 jan. 2021.

CAPÍTULO 9

CLUBE DE LEITURA: TRAVESSIA

Angela Derlise Stübe
Eric Duarte Ferreira
Valdir Prigol

Digo: o real não está na saída nem na chegada,
ele dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas)*

O SURGIMENTO

Um clube de leitura traz a possibilidade de conversarmos e escrevermos sobre os livros lidos. Por isso, também é um lugar de formação de leitores. Em um clube de leitura, cada um pode falar da sua relação com o texto em pé de igualdade com qualquer outra leitura. Assim, é possível desconstruir muitas imagens que temos da leitura, especialmente aquelas que excluem o leitor da leitura.

A reflexão sobre práticas de leitura nos acompanha desde antes da criação do Clube Travessia. Começa a ter algumas sementes plantadas em

experiências de práticas de sala de aula, no Curso de Graduação em Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. Desde 2016, fizemos práticas integradas de Prática como Componente Curricular (PCCr) em algumas disciplinas de Literatura e de Análise de Discurso.

Nosso objetivo era propor práticas de leitura que tomassem a experiência de leitura como centro, a elaboração de práticas pedagógicas com foco na leitura do texto pelo aluno. As ações foram pautadas em princípios que Geraldi (2006) propõe no livro "O texto na sala de Aula", no qual toma a linguagem – e o trabalho com ela – como forma de interação. Uma interação com o texto literário que busca desenvolver o gosto pela leitura, e não submeter o texto ao escrutínio de alguma teoria, visto entendermos que:

> [a] qualidade de leitura de nossos alunos deverá ser buscada associando-se: a prática constante de ler livros; a seleção de obras inicialmente sem nenhum preconceito [...]; o estudo coletivo [...] das obras mais procuradas pelos alunos (GERALDI, 2006, p. 61).

Esses princípios mobilizaram as atividades das PCCr e também orientam a criação do Clube de Leitura. Na PCCr integrada, propúnhamos a leitura de um texto literário e posterior produção de um gesto de interpretação no qual a teoria (tanto da crítica literária, quanto da Análise de Discurso) entrava como um suporte para ampliar a experiência de leitura. O objetivo não era aplicar uma teoria ao texto, mas propiciar experiências de interpretação que pudessem dialogar com aquele aporte teórico, naquilo que o próprio texto demandava da teoria.

Essas experiências de PCCr foram muito ricas e nos levaram a propor um curso de formação continuada de professores, em 2018, no âmbito do projeto "Caminhos da Práxis"[1], quando pudemos discutir essas concepções

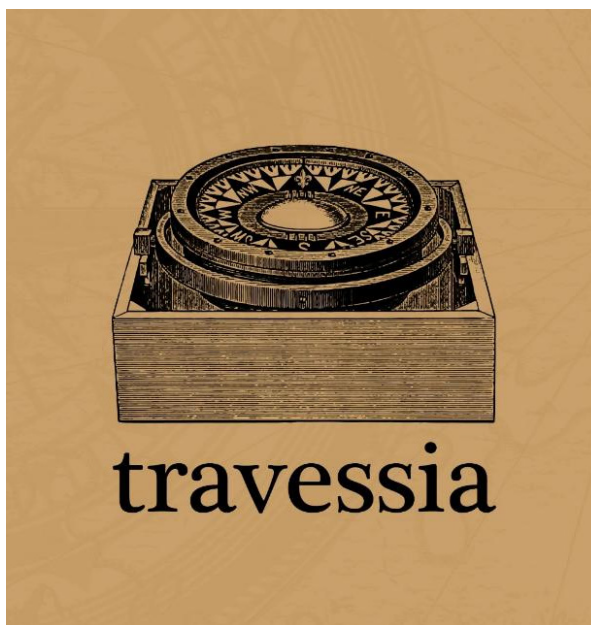
1 Programa de extensão com foco na cooperação para formação continuada de professores entre UFFS e AMOSC – Associação dos Municípios do Oeste Catarinense. Conferir informações em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/nos-caminhos-da-praxis-uffs-encerra-etapa-de-formacao-com-municipios-da-amosc. Acesso em: 18 jun. 2021.

com um grupo de professores da educação básica da região. Os relatos dos professores nos motivaram ainda mais a continuar e pensar em outros espaços de mediação de leitura.

De modo direto ou indireto, o desejo que alunos de Letras apresentaram em criar um clube de leitura, ao buscarem a parceria de trabalho com o professor Valdir Prigol, se trama com o desejo de criar espaços de experiência de leitura com base nos princípios apontados por Geraldi e mencionados anteriormente. A primeira edição desse clube de leitura foi proposta pelos estudantes Anderson Kaufmann (da primeira fase do curso de Letras) e Bianca Kauana da Silva Ferraz (da sétima fase). O objetivo inicial foi manter os estudantes próximos durante o período de pandemia, por meio da leitura de textos literários e de exercícios de escrita. Assim, a primeira edição tornou-se uma ótima oportunidade para aproximarmos textos e leitores e, também, de construirmos imagens de leitura mais extensivas.

Na conversa com os estudantes e com os organizadores da primeira edição, surgiu o formato que apresentamos aqui, aproximando extensão e pesquisa, ao privilegiarmos textos que foram, são ou serão objetos de pesquisa de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado ou de pesquisas voluntárias. Desse modo, o Clube de Leitura Travessia, além de ser um lugar de conversa sobre textos, também é o espaço de socialização de resultados de pesquisas. É um formato híbrido de clube de leitura, que une extensão e pesquisa e que podemos utilizar como marca deste projeto. E como os públicos são diferentes, o clube é um ótimo lugar para exercitar o que João Cezar de Castro Rocha chama de esquizofrenia produtiva, isto é, a capacidade de falar de textos literários para especialistas, mas também para um público geral.

Figura 1 – Logo do Clube de Leitura Travessia

Descrição da imagem: Desenho de bússola em caixa de madeira, em estilo monocromático e clássico. Abaixo do desenho, há a palavra "travessia".

Fonte: Elaborado por Déborah Araújo, designer e colaboradora do Travessia (2020).

A LEITURA

Ricardo Domeneck, no poema "Conversa de duas estranhas", coloca em cena as marcas de uma leitora alemã nas margens da edição em português do livro *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector. O poema inicia com uma voz em primeira pessoa dizendo que retirou o exemplar do livro de Clarice em uma biblioteca de Berlim. Mostra algumas marcações da leitora alemã nas margens do livro como "É isso! É isso" [...] "Ela compreendeu!" [...] "Ódio" (DOMENECK, 2005, p. 73; p. 74) e cita trechos do livro da Clarice. O poema abre para muitas interpretações: uma delas é a da inversão da cena de leitura, já que no poema uma leitora alemã pensa a sua vida a partir do livro (em português) de uma autora latino-americana;

também podemos pensar a ideia do poema como conversa sobre um modo de ler. E, nesse sentido, é interessante observar que essa cena de leitura dá visibilidade a um aspecto que começa a ganhar a atenção neste presente: o texto literário não é o elemento principal da experiência de leitura ou, pelo menos, não é o único. Temos o texto da Clarice, mas, principalmente, a relação da leitora alemã com o texto no seu (leitora) presente de leitura. Isso é fundamental porque o que vemos aí é um conjunto de elementos que entram em funcionamento quando a leitura acontece. Mas essa não é uma imagem corrente da leitura.

Por isso, para pensarmos este projeto de extensão, é preciso olhar para a maneira como a leitura tem sido pensada. Se retomarmos as teorias de leitura enunciadas desde os anos de 1960, quando o leitor passa a ter visibilidade para os estudos literários, podemos observar que a leitura foi pensada, principalmente, a partir de três imagens:

a) O texto como guia do leitor. Essa imagem foi formulada por Wolfgang Iser em textos dos anos de 1960, especialmente em O ato de leitura, e até hoje possui ampla circulação. Iser propõe que o leitor suspenda momentaneamente a sua história de vida para que se abra ao texto, para que o texto possa produzir efeito: "Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo" (ISER, 1999, p. 97). Nessa direção, é possível pensar que vários leitores chegariam a um mesmo sentido de um texto, já que o sentido viria do texto.

b) O leitor como guia do texto. Ainda nos anos de 1960, e de modo fundamental nos textos de Umberto Eco, temos uma imagem da leitura que é o inverso do proposto por Iser. Na teoria de Eco, é o leitor que guia o texto, oferecendo sentidos a ele. Por isso, seria possível

explicar a pluralidade de leituras de um mesmo texto. Vejamos como o próprio autor pensa essa questão em sua trajetória:

> Em 1962, escrevi minha *Opera aberta*. Nesse livro eu defendia o papel ativo do intérprete na leitura de textos dotados de valor estético. Quando aquelas páginas foram escritas, meus leitores focalizaram principalmente o lado aberto de toda a questão, subestimando o fato de que a leitura aberta que eu defendia era uma atividade provocada por uma obra (e visando sua interpretação). Em outras palavras, eu estava estudando a dialética entre os direitos dos textos e os direitos de seus intérpretes. Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados (ECO, 1993, p. 27).

c) A leitura como relação entre texto e leitor. Uma outra imagem da leitura é o que podemos ler no texto "Como se lê", de Daniel Link. Para o autor, quando o que importa é o que vem do texto, temos uma descrição, e quando o que é central é o que vem do leitor, temos uma interpretação. Leitura, desse modo, não pressuporia a centralidade de nenhum dos dois. Como diz Link:

> O sujeito lê um objeto [...] chamemos 1 ao objeto; 2 ao sujeito; 3 à relação entre sujeito e objeto: o que chamamos leitura é apenas a correlação de duas séries de sentido, uma inerente ao objeto e outra inerente ao sujeito [...]. Se o que aparece é apenas uma série de sentidos 'que vem' do objeto e apenas do objeto, estamos diante de uma descrição. Se o que se impõe é a série de sentidos do sujeito [...], estamos diante de uma interpretação. Não se trata de 'desqualificar' a descrição (o 1) e a interpretação (o 2), mas simplesmente de declará-los limites da leitura (o 3)" (LINK, 2002, p. 19).

Como Link propõe, a leitura pode ser pensada como a relação entre sujeito e objeto ou como a correlação de duas séries de sentido, uma que vem do sujeito e outra que vem do objeto. Assim, se pensarmos a leitura

como a relação entre texto e leitor, vemos que o sentido é constituído pelo que vem do texto e também pelo que vem do leitor:

> Já podemos responder, pois, a Borges: nos textos de Lacan deixa-se ler uma teoria da leitura (...) que ainda hoje podemos sustentar. PRIMEIRO vem o 'momento delirante inicial', o rapto, a paranóia, o desejo de sentido (trata-se de um lance de dados, um lance de moedas, uma imagem trivial, OU UMA 'VIDA'); a paranóia produz acaso objetivo, desloca-se ao longo da série. Para predizer algo sobre o comportamento da série, e dado que o Real é tão impossível como a Primeiridade, devemos passar da relação meramente imaginária (o 2) com o texto, ao simbólico (o 3), ou seja: redenominar, cortar, escandir, pontuar de novo a sequência" (LINK, 2002, p. 29).

Uma imagem sobre leitura que dialoga com a de Link é a que vemos no livro *Diante do tempo*, de Georges Didi-Huberman. Ao propor uma leitura do texto "Montanha abaixo", de Walter Benjamin, Didi-Huberman nos oferece uma imagem da leitura como a constituição de um saber a partir da relação entre texto e leitor no presente de leitura:

> Este texto de Benjamin descreve a montagem da experiência como tal. Primeiro, a queda do corpo: elemento sintomático de toda experiência onde o sujeito, arrastado em um curso literalmente 'catastrófico' – figurado aqui pelo declive da montanha, os despreendimentos das pedras, o peso do corpo, o passo cambaleante, a fadiga nervosa próxima do colapso -, devém o jogo de seu próprio movimento. Em seguida ocorre o surgimento de imagens, estas também oscilantes, fulgurantes, renovadas a cada passo, como um jogo psíquico com a mesma caída. Está, por fim, a constituição de um saber – inclusive de uma sabedoria – de tudo isto: como a aposta do movimento da caída e do flash de imagens reunidas" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 210).

Na imagem proposta por Didi-Huberman, também vemos o leitor arrastado pelo texto ao mesmo tempo em que nele vão surgindo imagens. Daí nasce, diz o autor, um saber. Se a leitura é relação entre texto e leitor, que saber é esse que nasce a cada novo encontro, qual a memória dessa relação?

Um primeiro aspecto para entender esta questão é o que Orlandi (2008) propõe em *Discurso e leitura*. Nos textos do livro, vemos que a leitura aparece como relação do leitor que possui um percurso de vida e de leituras, e de um texto, que também possui sua história de leituras. Esse encontro, diz a autora, é imprevisível e não podemos prever em que ponto se dará a relação.

A relação entre o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta nem mecânica. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua experiência da linguagem. Vale destacar que "[...] essa noção de sujeito-leitor acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização imposto pelas instituições" (ORLANDI, 2008, p. 50). A mediação é, então, sempre-já historicamente situada e produzida pelas instituições nas quais as práticas de leitura têm seu lugar.

Tampouco se pode separar, de forma estanque, a historicidade do texto e a do leitor. Elas são relativas (entre si) e se entrecruzam de várias maneiras no processo de leitura. Os pontos de entrada e de fuga não existem independentes dessa relação (ORLANDI, 2008, p. 115). Nas condições de produção da leitura, há tanto uma história de leitura do leitor, quanto uma história de leitura do texto, que produz determinados sentidos na relação entre leitor e texto.

Nessa direção e com Pêcheux, podemos dizer que o saber que nasce dessa relação entre texto e leitor no presente de leitura é a metáfora. Um primeiro aspecto que o autor propõe em relação à metáfora, é justamente a questão da relação:

> Nessas condições, o sentido não poderia ser a 'propriedade' da literalidade significante [...] ele é o efeito de uma RELAÇÃO no elemento do Significante, relação que J. Lacan designou como metáfora, dizendo: 'uma palavra por outra, essa é a fórmula da metáfora' e acrescentando a seguinte nota, excepcionalmente esclarecedora para nosso propósito: 'A metáfora se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no non-sens (PÊCHEUX, 2009, p. 239).

A metáfora aparece aqui como uma palavra por outra, um campo por outro. E é como se a cada relação a história da leitura de cada texto (e do leitor também) começasse de novo (para lembrar de uma afirmação de Georges Didi-Huberman em relação à história da arte).

Em *Discurso*: estrutura ou acontecimento, Michel Pêcheux propõe que o acontecimento (ou o discurso) é o "[...] encontro de uma atualidade e uma memória [...]" (PÊCHEUX, 2002, p. 17). Essa é uma imagem potente para pensar, como vimos até aqui, a própria leitura, já que é sempre atualização e memória. Assim, a leitura é a relação do texto com o leitor no presente de leitura, e essa relação específica possui uma memória, uma historicidade. E aí poderíamos pensar a leitura como discurso.

Essa ideia da leitura como discurso também está em Roland Barthes. Em "Escrever a leitura", ele propõe que lemos levantando a cabeça. Como diz: "Nunca vos aconteceu, ao ler um livro, interromper constantemente a vossa leitura, não por desinteresse, mas, pelo contrário, por afluxo de ideias, de excitações, de associações? Numa palavra, não vos aconteceu ler levantando a cabeça?" (BARTHES, 1987, p. 27). E se lembrarmos o início do livro Fragmentos de um discurso amoroso, é essa mesma imagem que vemos na sua leitura da palavra discurso:

> *Dis-cursus* é, originalmente, ação de correr de cá para lá; são idas e vindas, "caminhos", "intrigas". O amante não pára, com efeito, de correr dentro da própria cabeça, de encetar novos caminhos e de intrigar contra si mesmo. Seu discurso existe unicamente por on-

> das de linguagem, que lhe vêm ao sabor de circunstâncias ínfimas, aleatórias (BARTHES, 2003, p. XVIII).

Por isso, para Casais Monteiro (1961), o tempo é uma questão fundamental para pensar a leitura. Para ele, a leitura sempre se dá no presente de leitura. Por isso, chega a propor que o ensino de literatura deveria ser como a física, a química ou a Língua Portuguesa, partindo do que elas são no presente porque, como ele diz, o texto literário é como um camaleão, que muda de cor conforme o presente de leitura. Em outros termos, parece que é o que lemos em “Pierre Menard, autor de Quixote”, em que Jorge Luis Borges propõe que ler é escrever de novo um texto (e nós mesmos).

A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A história dos clubes de leitura é longa, remontando ao seu surgimento na Inglaterra e, no Brasil, já no século XIX. O que parece fundamental na estrutura de um clube de leitura é a possibilidade de todos os participantes falarem de suas leituras. Essa poderia ser uma estratégia fundamental para as aulas de literatura, mas talvez a existência dos clubes mostre que nem sempre a leitura e o debate sobre textos estão no foco destas aulas.

Assim, levando em conta a proposição de Link, da leitura como relação, e de Geraldi, como interação, o Clube de Leitura Travessia[2] é o lugar para cada leitor falar da sua interação e relação com o texto, das associações que fez durante a leitura e do modo como compreende o texto lido. E, principalmente, de escrever sobre o texto lido, exercitando diferentes

---

2 Integrantes do Clube de Leitura Travessia (2020/2021): Anderson Kaufmann, Angela Derlise Stübe, Beatriz Simone Cavalheiro, Bruna Schaefer, Cintia Maria Vicente, Deborah Araujo, Eric Duarte Ferreira, Gessica Luiza Kozerski, Giovana de Medeiros Miranda, Isabel Verônica de Souza, Jozilaine de Oliveira, Julia Gabriela Balbinot, Maria Eduarda Albuquerque, Maricelia Cardoso Santiago da Silva, Rafaela Parizotto, Rosimary Gonçalves Reis, Valdir Prigol.

gêneros textuais. Nesse sentido, acreditamos que a proposição de Geraldi (2006) para uma aula de Português, presente em "Unidades básicas para o ensino de português", serve como base para o nosso trabalho. No texto, ele propõe quatro passos: 1. Ler e debater um texto literário; 2. Escrever sobre o texto lido exercitando um gênero textual; 3. Fazer análise do texto para auxiliar o estudante na melhoria do texto; 4. Reescrever o texto. Assim pensamos a condução das atividades no nosso clube de leitura.

Cada ciclo do Clube de Leitura Travessia é composto por um encontro para dialogar sobre a obra literária previamente selecionada e por outros dois encontros adjacentes, para direcionar o foco aos estudos dos gêneros textuais, à produção de textos e à revisão linguística seguida de reescrita. O objetivo de associar a atividade clubista à produção escrita é promover oportunidades para que a comunidade acadêmica da UFFS e os ex-alunos possam manter uma prática contínua de aperfeiçoamento da escrita pessoal e acadêmica em diferentes gêneros, conforme a obra literária discutida.

Para cumprir esse objetivo de se trabalhar com a escrita, o Travessia conta com a parceria da educação tutorial ligada aos cursos de Letras e de Pedagogia, por meio da atuação do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL). Dos doze bolsistas de graduação do PET ALL, duas bolsistas do Curso de Pedagogia e três do de Letras[3] desenvolvem atividades ligadas ao clube de leitura, com organização e ministração de oficinas de produção de resenhas, ensaios e outros textos.

A partir da leitura dos textos literários, das aprendizagens e discussões nas oficinas de escrita, os clubistas podem aprofundar suas reflexões sobre o texto, articulá-las com outros saberes e experiências em textos de diferentes

3 As bolsistas do PET são: Cíntia Maria Vicente, Julia Gabriela Balbinot (ambas da 5ª fase) e Maria Eduarda Albuquerque (1ª fase), do Curso de Letras Português e Espanhol; Maricelia Cardoso Santiago (4ª fase) e Rosimary Gonçalves Reis (6ª fase), do Curso de Pedagogia.

gêneros. Essa prática também possibilita que os saberes produzidos por meio de pesquisa possam ser ressignificados a partir da interpretação da obra literária em foco. Desse modo, as oficinas de escrita contribuem para atender um dos focos do Clube de Leitura: articular extensão e pesquisa.

OS ENCONTROS

No dia 03 de outubro de 2020, realizamos um encontro "experimental" do Clube, porque gostaríamos de ver a recepção inicial do projeto e também divulgar o cronograma e a metodologia. Para isso, propusemos como texto para debate o poema "Então descemos para o centro da terra", de Marília Garcia. Esse texto tem uma história curiosa e talvez por isso tenha sido comentado por nós tantas vezes em nossas reuniões de preparação, até se tornar a abertura do Clube, em uma espécie de epígrafe do nosso trabalho. O poema, resultado de uma apresentação ao vivo realizada pela poeta para o site Pivô, brinca com o próprio lugar de enunciação central durante a pandemia – a *live* –, em um jogo de texto, imagens e oralização. O poema é longo (em torno de 25 minutos) e o que nos deixou entusiasmados é que, entre outras coisas, a autora inclui no poema a sua vinda para Chapecó em uma Semana Acadêmica do Curso de Letras. Esse é o modo de a autora produzir os seus poemas, mas, como muitos de nós estávamos no dia em que ela leu um poema no auditório da Reitoria (antigo Colégio Bom Pastor), em 2019, nos sentíamos parte do poema e achamos que era um ótimo início. Conversamos com a Marília para que autorizasse a exibição do vídeo e ela encorajou nosso trabalho. Na inauguração do Clube de Leitura Travessia, ficamos muito felizes com a recepção e com o belíssimo encontro. Nesta ocasião, tivemos em torno de 50 participantes. O encontro foi em um sábado à tarde e percebemos que essa foi uma ótima escolha. Debatemos muito sobre o melhor dia para fazermos as reuniões do clube de leitura.

Combinamos em testar o debate dos textos literários nos sábados à tarde e as oficinas durante a semana. Tem funcionado assim até hoje.

Na preparação do encontro “experimental” com o vídeo da Marília Garcia, ficamos em dúvida se os participantes ficariam à vontade para fazer intervenções e expor suas impressões (tivemos muito mais interações do que imaginávamos). Por isso, cada um de nós preparou uma “pequena” intervenção, com exceção do professor Eric Duarte Ferreira, que fez uma intervenção mais longa e muito emocionante ao trazer versos do poeta Manoel de Barros para o debate. Assim, quando iniciamos as conversas sobre o primeiro encontro “oficial”, com os poemas de Braulio Bessa, nasceu o modo como faríamos cada encontro. Já havíamos definido os coordenadores de cada encontro; só não tínhamos, até aquele momento, o formato de cada encontro. Queríamos fazer jus à proposta do Clube, sem impor uma leitura adicional para os participantes, mas também gostaríamos que o coordenador de cada encontro expusesse a sua leitura. Assim, a partir do exemplo do professor, cada encontro foi organizado até agora do seguinte modo: a) o coordenador do encontro apresenta um vídeo com o texto ou, se for muito longo, um resumo; b) em seguida, abre para seis intervenções sobre o texto; c) o coordenador do encontro apresenta a sua leitura durante 15 minutos; d) o coordenador estimula mais seis intervenções. Esse formato tem funcionado muito bem porque todos têm um novo acesso ao texto (que já receberam por e-mail 15 dias antes), a intervenção é livre, o coordenador apresenta a sua leitura e acaba estimulando novas falas (já marcadas pela fala do coordenador).

Foi nessa perspectiva que nos reunimos no dia 17 de outubro para o primeiro encontro do Clube de leitura. Neste dia, o encontro tinha como base poemas do Braulio Bessa e foi coordenado pela mestranda em Estudos Linguísticos da UFFS *Campus* Chapecó, Bruna Schaeffer. Foi um encontro emocionante porque tivemos intervenções muito afetivas, e isso ficou

ainda mais acentuado quando a Bruna comentou que desistiu de estudar as letras do Humberto Gessinger em seu TCC e resolveu estudar a poesia de Bessa, já que, em uma visita aos seus pais nas férias, eles comentaram que agora ouviam poemas toda a semana de um poeta muito interessante. Ela ficou intrigada com o poeta que havia aproximado seus pais da poesia (já que ela, como estudante de Letras, ainda não havia conseguido) e foi assistir e ler os poemas do autor. Em seguida, tivemos ótimas intervenções, já dialogando com a leitura da Bruna sobre o clamor nos poemas de Braulio Bessa e sobre o surgimento da pesquisa. Neste encontro, tivemos a participação de mais de 30 pessoas.

Com a finalização dessa primeira etapa do Clube, seguiram-se dois encontros da oficina de escrita, os quais ocorreram nos dias 22 e 29 de outubro de 2020, das 17h às 18h30min. Nesse primeiro ciclo de oficinas de escrita do Travessia, foram abordados pelas bolsistas do PET cinco temas: escrita, texto, discurso, intertextualidade e paráfrase. Estiveram presentes 20 participantes, entre professores, alunos e ex-alunos da UFFS, e essa foi a média de participação das oficinas subsequentes.

A bibliografia de base para o trabalho das oficinas nesse início do Clube é a obra "Ler e escrever: estratégias de produção textual", de Koch e Elias (2009). Sempre após o segundo dia de oficina, os participantes são motivados a escrever seus próprios textos curtos, de até 3 páginas, com reflexões críticas sobre a obra de referência do Clube, a partir da bibliografia indicada. Na oficina de escrita sobre os poemas de Braulio Bessa, contamos com a participação da mestranda convidada Bruna Schaeffer, coordenadora do primeiro encontro do Clube de Leitura, para o diálogo sobre seu Trabalho de Conclusão de Curso (Letras UFFS/Chapecó)[4], intitulado "Poesia como 'clamor': uma leitura de poemas de Bráulio Bessa Uchoa"[5], defendido em 2019.

---

4 Orientação de Valdir Prigol, um dos autores deste capítulo.

5 O TCC da Bruna Schaeffer está disponível no repositório digital da UFFS: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3256. Acesso em: 18 jun. 2021.

Tivemos uma feliz surpresa por parte dos participantes da oficina que, motivados a escreverem ao longo de 7 dias, enviaram suas próprias produções escritas: recebemos variados gêneros textuais, incluindo poesia, relato de experiência de leitura e resenha. A poesia, publicada pela autora no blog do projeto, foi enviada pela estudante da 1ª fase do Curso de Letras da UFFS Chapecó, Maiara Indiana Alves Trindade, e é especialmente marcante, pois dialoga com Bessa sobre o amadurecimento e a mudança de vida que geralmente caracteriza uma das "travessias" do recém-ingressante na universidade, a saudade da casa da mãe e os desafios do início da fase adulta:

O POETA DO SERTÃO
Quantas lições em suas poesias, Bráulio Bessa.
Parece que tens uma palavra para cada momento desta vida,
Seja ele de tristeza ou de festa.
Arrisco-me aqui a rimar,
Com ousadia à beça,
Para mostrar o valor da sua poesia,
Que nos faz ver a vida com mais amor e menos pressa.

Contigo recordo-me da infância, da época de criança
Pega-pega, bolita, esconde-esconde, polícia e ladrão.
Bons tempos que ficaram retratados na lembrança
E deixam apertado de saudades o coração.
De saudades tu bem entendes, ó poeta do Sertão.
Sabes como é difícil deixar a casa da mãe,
Virar adulto e ter que, com a vida, aprender a lição.

Mas como bem dissestes:
A saudade só maltrata quem foi feliz de verdade,
Sendo assim, posso dizer que conheço a felicidade.
Não que ela esteja todos os dias presente,
Quando vem é de mansinho,
Sem fazer muito alarde
E sempre acompanhada da simplicidade.
(TRINDADE, 2021).

Essa poesia e todos os outros textos que os participantes da oficina de escrita enviaram foram lidos pela equipe organizadora, a qual fez sugestões de revisão linguística aos autores, para que o material fosse publicado nas redes sociais, no blog do Clube Travessia[6] e nos canais digitais do PET[7], além de enviarmos para publicação em jornais de mídia impressa e online, de circulação regional.

No dia 5 de dezembro, nos reunimos para ler e debater o texto "Perdoando Deus", de Clarice Lispector. Não havíamos percebido todo o volume de homenagens aos 100 anos do nascimento de Clarice e isso apareceu no grande número de participantes e nas intervenções numerosas e acaloradas. O encontro foi coordenado pela estudante do Curso de Letras da UFFS *Campus* Chapecó, Isabel de Souza, que vem, há muitos anos, lendo e analisando os textos de Clarice Lispector. Isabel iniciou o encontro com um vídeo da atriz Aracy Balabalian, lendo o conto de Clarice. Em seguida, abriu para as intervenções e depois apresentou a sua leitura. Isabel ressaltou, entre outras imagens, como no texto de Clarice o encontro com o outro (neste caso, o rato) é um encontro consigo mesmo. Mostrou como esse encontro aparece em outros textos da autora. Como muitos já haviam lido o texto da Isabel, publicado no Jornal Entre Letras (belíssima iniciativa do Centro Acadêmico de Letras), as intervenções finais dialogaram com a leitura proposta pela coordenadora e pelo texto que havia publicado. Cabe lembrar aqui que a publicação antecipada de uma breve análise do texto que será discutido é uma das estratégias para chamar a atenção para o texto de cada encontro. A Bruna publicou um texto curto sobre os poemas do Braulio Bessa, assim fez a Isabel e em seguida a Luiza. Como era o último encontro do ano, a Deborah Araújo, uma das organizadoras do Clube de Leitura, leu um belíssimo poema de sua autoria, "O quarto", o que para todos nós funcionou com um poema de natal.

---

6 Endereço do blog do Clube Travessia: https://clubedeleituratravessia.wordpress.com.

7 Endereço do PET no Facebook: https://www.facebook.com/PET.UFFS.ALL/.

Os encontros da oficina de escrita, relativos ao conto "Perdoando Deus", de Clarice Lispector, ocorreram nos dias 10 e 17 de dezembro, das 17h às 18h30min. A bibliografia de base para esses dias foi o artigo da Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva, "Produção de resenhas acadêmicas: os recursos linguísticos e a apropriação do gênero", publicado nos Anais do quinto Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET – 2009). A partir das indicações de Silva (2009), conversamos sobre especificidades de gêneros textuais em que o autor produz apreciações críticas.

Contamos com dois convidados especiais nessa oficina: Isabel Souza, que coordenou os trabalhos no dia 5/12, e o estudante da 9ª fase de Letras, Ariel de Moraes, colunista do Jornal Folha Desbravador, jornal de circulação no maior bairro de Chapecó, o Efapi. A equipe organizadora da oficina é grata ao Ariel por ele ter cedido o espaço que tem na Folha Desbravador para que o Travessia e a oficina de escrita do Clube divulgassem suas ações e, por consequência, divulgassem o Curso de Letras da UFFS e o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária.

Das produções recebidas dos participantes desse segundo ciclo de oficinas, a equipe organizadora selecionou uma resenha para ser publicada no Jornal Folha Desbravador, a resenha de Maiara Indiana Alves Trindade, a mesma autora da poesia apresentada anteriormente. Ficamos muito satisfeitos com o engajamento dessa estudante e de outros que encaminharam assiduamente suas produções e fizeram todo o trabalho valer a pena. Para a Folha Desbravador, fizemos um pequeno texto explicando a metodologia do Clube de Leitura e em seguida apresentamos a resenha de Maiara sobre o conto "Perdoando Deus", de Clarice Lispector[8]. O Jornal utilizou o seguinte título: "Projeto de extensão incentiva leitura"; seguido do lide (*lead*): "Isolamento social instigou professores, estudantes e ex-estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul".

---

8 O Clube de Leitura do dia 5 de dezembro de 2020 foi em um período especial, porque se comemorou, no dia 10 de dezembro, o centenário de Clarice Lispector, escritora brasileira mais lida no mundo, segundo levantamento da UNESCO, de 2012, o qual aponta que seus livros foram publicados em 40 países e traduzidos para 32 idiomas, incluindo mandarim, croata, norueguês, russo, turco, hebraico e outros (BERNARDO, 2020).

Figura 2 – Divulgação regional do Clube de Leitura Travessia – fev. 2021

Descrição da imagem: Digitalização de página de periódico impresso, em que aparecem elementos constitutivos da mídia, como publicidades, informações editoriais e identificação do Caderno Educação. Além da matéria, intitulada "Projeto de Extensão incentiva leitura", há uma imagem monocromática da escritora Clarice Lispector, sentada em uma sala, e, no canto inferior direito, a imagem de uma estudante universitária participante do projeto.

SEXTA-FEIRA, 05 DE FEVEREIRO DE 2021 - CHAPECÓ - SANTA CATARINA
FOLHA DESBRAVADOR
WWW.FOLHADESBRAVADOR.COM.BR
14 EDUCAÇÃO

Literatura & Saberes

Projeto de extensão incentiva leitura

Isolamento social intensificou instigou professores, estudantes e ex-estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul

Quando lemos um texto e algo nos toca, precisamos falar, contar para alguém, ouvir o que o outro tem a dizer. O Projeto de Extensão Clube de Leitura surgiu desse desejo de conversar sobre a vivência como leitores e escritores de textos literários.

O isolamento social intensificou esse anseio e instigou professores, estudantes e ex-estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (campus Chapecó) a idealizarem o projeto, que recebeu todo o apoio do Centro Acadêmico e da Coordenação do Curso de Letras. Além disso, a ideia resultou em uma importante parceria com o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária do campus Chapecó-SC, que oferece aos participantes do Clube oficinas de produção de textos de diferentes gêneros, como ensaio, resenha e resumo. As oficinas se dedicam também à discussão sobre a experiência da leitura e da produção escrita, e contam com autores e professores convidados para dialogarem sobre suas práticas de produção textual.

Temos a satisfação de apresentar, a seguir, o texto de Maiara Indiana Alves Trindade, participante dos dois primeiros ciclos do Clube de Leitura e da Oficina de Produção de Textos.

"Clarice Lispector inicia o conto abordando um passeio que realiza por Copacabana e o sentimento de liberdade que toma conta dela. Ela se sente tão livre que passa a sentir algo que até então lhe era desconhecido. Esta conexão tão grande com tudo o que está a sua volta desperta nela um afeto maternal e ela se permite pensar ser "a mãe de Deus".

Esse momento de conexão com o universo é interrompido por um fato desagradável, ela pisa em um rato morto, animal pelo qual sente enorme repulsa, ainda mais já estando em estado de decomposição. A partir desse fato inicia-se uma série de questionamentos e Clarice questiona a brutalidade com que o universo lhe atingiu e como fará para se vingar. Reconhecendo sua fragilidade enquanto criatura, a única vingança que lhe ocorre é contar o fato a todos que queiram escutar.

As reflexões continuam e Clarice percebe que o desagradável encontro com o rato serviu para lhe mostrar que não pode se sentir mãe de Deus e dizer que o ama sem amar tudo, até mesmo o que não é compreensível. Reconhece assim que o que muitas vezes identificamos como bom é, na verdade, apenas contenção do mal. E ressalta a importância de amarmos a nossa própria natureza para entender e amar a imensidão do universo.

Nesse texto, assim como no texto "Amor", Clarice Lispector escolheu uma situação cotidiana, um passeio pela cidade, para abordar assuntos complexos, nesse caso, o amor e a conexão com Deus. Através desse texto de apenas quatro páginas questionamos a maneira excludente como amamos e refletimos o que precisamos ser para poder expressar o amor a Deus e buscar uma ligação com o universo".

"Sentimento de liberdade é interrompido por um fato fora do previsto"

MAIARA TRINDADE
Estudante de Letras - UFFS

Fonte: Jornal Folha Desbravador (2021).

No dia 6 de fevereiro de 2021, nos reunimos para ler e debater o texto *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum. A coordenadora do encontro foi a Luiza Koserski (egressa do Curso de Letras da UFFS *Campus* Chapecó e mestranda em literatura na UFPR) e iniciou apresentando em linhas gerais o texto do Hatoum, depois abriu para seis intervenções e em seguida apre-

sentou a sua leitura. A Luiza fez o seu TCC sobre *Órfãos do Eldorado*[9] e todos ficamos emocionados com a sua leitura, em que mostra como o livro funciona a partir do "disparo da memória". As intervenções que vieram em seguida dialogaram com a proposta da coordenadora. Este encontro, que ainda está vivo na memória, nos mostrou também o quanto é gratificante trabalhar a partir da relação que cada leitor estabelece com o texto que está lendo. Tanto para quem estuda o texto quanto para quem lê e fala da sua relação.

Nas oficinas de escrita desenvolvidas a partir da obra de Hatoum, também contamos com a presença da Luiza, como convidada, para dialogar sobre o processo de escrita de seu TCC, sobre as dificuldades e sobre os acertos. Com a Luiza, conversamos sobre a famosa (e indesejável) crise do papel em branco, que é quando nos colocamos a escrever e a inércia da não existência do texto não é quebrada facilmente.

Além da bibliografia mencionada anteriormente, Koch e Elias (2009) e Silva (2009), serviram de base para essas oficinas do terceiro ciclo uma resenha escolhida a dedo pela Luiza: "Um narrador entre ruínas", do mestre em Teoria Literária Jander de Melo Marques Araújo (2011). Com esses textos, as oficinas concluíram o trabalho com os gêneros textuais resumo e resenha, e nos preparamos para dar prosseguimento, estudando e produzindo ensaios. Para abordar a escrita do ensaio, começamos com o artigo "O ensaio como gênero textual", do prof. Dr. Jayme Paviani (2009). As palavras bem colocadas de Paviani (2009, p. 5) foram como um guia para as edições seguintes das oficinas: "O ensaio, ao contrário do tratado e do artigo científico, desenvolve os argumentos ensaisticamente, isto é, experimentando, questionando, refletindo, criticando o próprio objeto de estudo. É um gênero textual essencialmente crítico e interpretativo".

---

9 O TCC da Luiza Koserski está disponível no repositório da UFFS: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2846.

Em 13 de março de 2021, debatemos o texto *Frankeinstein*, de Mary Shelley[10]. O encontro foi coordenado pelo estudante da segunda fase de Letras, Anderson Kaufmann, e isso é muito significativo: ele é um dos estudantes que, em nome de sua turma, propôs que montássemos um grupo de leitura e estudo para ler e escrever sobre textos. O romance que ele apresentou o tem acompanhado por muitos anos em sua trajetória de leitor, o que desperta em todos nós a vontade de dialogarmos sobre nossas relações com a leitura de Frankeinstein. O encontro despertou muito interesse. Por isso, tivemos muitas participações nas falas sobre o livro. A que mais se destacou é a de que, durante a leitura, leitores que imaginavam conhecer Franskeinstein (especialmente pelas versões cinematográficas e televisivas) se depararam com um livro desconhecido e isso os emocionou. Inclusive em relação ao nome do criador que, nas versões mais conhecidas, é atribuído à criatura. Foi um encontro muito emocionante e o mesmo se seguiu nas duas oficinas sobre a produção de textos sobre o livro.

---

10 Apresentamos para conhecimento a programação completa do Clube de Leitura Travessia: Programação: Abertura - 3 de outubro (sábado – 15h) – Então descemos para o centro da terra, de Marília Garcia. Ciclo 1: 17 de outubro de 2020 (sábado - 15h) – Poemas de Bráulio Bessa. Coordenação: Bruna Schaeffer; 22 de outubro de 2020 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 29 de outubro de 2020 (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 2: 21 de novembro de 2020 (sábado – 15h) - "Perdoando Deus", de Clarice Lispector. Coordenação: Isabel de Souza; 26 de novembro de 2020 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 03 de novembro de 2020 (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 3: 6 de fevereiro de 2021 (sábado – 15h) - Órfãos do Eldorado e "Dois tempos", de Milton Hatoum. Coordenação: Luiza Koserki; 11 de fevereiro de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 18 de fevereiro de (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 4: 13 de março de 2021 (sábado – 15h) - Frankenstein, de Mary Shelley. Coordenação: Anderson Kaufman; 18 de março de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 25 de março de 2021 (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 5: 17 de abril de 2021 (sábado – 15h) – Macunaíma, de Mário de Andrade. Coordenação: Rafaela Parizotto; 22 de abril de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 29 de abril de 2021 (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 6: 22 de maio de 2021 (sábado – 15h) - Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol. Coordenação: Deborah Araujo; 27 de maio de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 03 de junho de 2021 (quinta-feira 17h) – Oficina de escrita. Ciclo 7: 26 de junho de 2021(sábado – 15h) – Grande Serão Veredas, de Guimarães Rosa. Coordenação: Beatriz S. Cavalheiro; 01 de julho de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita; 08 de julho de 2021 (quinta-feira - 17h) – Oficina de escrita.

Em 17 de abril de 2021, o Clube de Leitura discutiu a obra “Macunaíma”, de Mário de Andrade. O encontro foi coordenado por Rafaela Parizotto, estudante de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. Inicialmente, a aluna Beatriz Cavalheiro recepcionou os participantes e orientou sobre o funcionamento do Clube e das Oficinas de Escritas. Na sequência, Rafaela apresentou o autor e a obra foco do encontro, abriu a palavra a seis intervenções e, posteriormente, apresentou sua leitura sobre a obra. A aluna escreveu o TCC intitulado “Entre a literatura e os desenhos animados: uma leitura de Macunaíma, de Mário de Andrade”, no qual propõe a sua relação de leitura da obra, a partir da metáfora da animação, na qual sugere “[...] o caráter vivo e animado das obras literárias, que se transformam aos olhos dos leitores de diferentes épocas, especialmente quando esses leitores adotam um modo de ler sem *a prioris* e que preza pela relação estabelecida entre o texto e o leitor do presente” (PARIZOTTO, 2020, p. 1). O debate que se sucedeu foi rico e profundo, ficamos emocionados e envolvidos com a obra e as interpretações que dela resultaram. As intervenções foram sustentadas nas experiências de leitura dos participantes, dialogaram com diferentes autores e teorias, trouxeram diversas pesquisas para o debate, colocaram em movimento a ideia de leitura como relação e interação, articulando pesquisa e extensão.

Em 22 e 29 de abril, foram realizadas oficinas de escrita a partir do texto de Mário de Andrade. Segundo Rafaela, na oficina do dia 22 de abril, ela pôde falar sobre a experiência de escrita do TCC. Na ocasião ela comentou sobre:

> o processo, as dificuldades e as soluções encontradas para superá-las (como a escrita em primeira pessoa). Como os participantes da oficina leram o trabalho, fizeram comentários sobre o artigo e foi muito legal ouvir a opinião de outros leitores e dialogar com eles. Ao fim deste encontro, os coordenadores da oficina comentaram sobre o tom ensaístico do artigo que produzi e, assim, introduziram o gênero a ser abordado na oficina do dia 29 de abril: o ensaio (relato pessoal).

A experiência de leitura e pesquisa de Rafaela serviu de mote para o estudo do gênero ensaio pelo grupo do Clube. A experiência seguinte foi o encontro que debateu o texto “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol. O encontro foi coordenado por Déborah Araújo, estudante de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, no dia 22 de maio de 2021. Em mais esse momento do Clube, pudemos refletir juntos e viajar pelos mundos de Alice, da literatura e de suas mais diversas leituras.

AS CONCLUSÕES PARCIAIS

Quando iniciamos o projeto do Clube de Leitura Travessia, não tínhamos ideia dos rumos que ele tomaria. Hoje acreditamos, para lembrar Borges, que a leitura é uma forma de felicidade. E o Clube tem nos oportunizado esta felicidade.

Até o momento, com a finalização do quinto ciclo do Travessia, avaliamos que foi uma experiência de extensão muito valiosa para o Curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, *Campus* Chapecó, e para o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS. Foi uma experiência inovadora e envolveu novas tecnologias, porque enfrentamos os desafios do ensino, da pesquisa e da extensão na modalidade remota, em função das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Tivemos que reaprender a organizar eventos, a mediar diálogos e apresentações, e a recepcionar estudantes, ex-estudantes e demais interessados. Esse movimento de aprendizagem, com certeza, ampliou nossas habilidades e capacidades para a promoção de ações que complementem a passagem dos estudantes pelo Curso de Letras e, via extensão, aproximem a universidade da comunidade externa a ela.

Os próximos passos do Travessia serão em direção às obras “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, e “Grande Sertão: Veredas”, de

Guimarães Rosa. Ao final das oficinas de escrita posteriores ao diálogo sobre Grande Sertão, esperamos ter concluído uma rodada de sete ciclos do Clube de Leitura, em que leitores e escritores, mesmo que pela *internet*, terão se encontrado para a concretização do desejo de conversar e de produzir sobre suas vivências com a literatura e a autoria.

O percurso do Clube de Leitura Travessia mostra-se tão produtivo que essa caminhada se abre para outros passos, como o projeto "Clube de leitura: Curadoria", que objetiva a escolha e a edição – via curadoria – de dois livros de literatura ainda não publicados ou com pequena tiragem e de um livro de ensaios sobre os textos lidos no Clube de Leitura. Outro projeto que se desenha e se anuncia a partir do Clube é o Concurso Literário, que tem por objetivo valorizar a escrita dos participantes do Travessia. Com isso, as travessias se ampliam, nos desafiam e nos levam a sempre novas práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. São Paulo: Companhia/Penguin, 2016.

ARAÚJO, Jander de Melo Marques. Um narrador entre ruínas. **Revista Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 277-281, 2011. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17408/14464. Acesso em: 7 maio 2021.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. Fortaleza: Cene, 2017.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Darkside, 2019.

CASAIS MONTEIRO, Adolfo. **Clareza e mistério da crítica**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

DOMENECK, Ricardo. **Carta aos anfíbios**. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2005.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GARCIA, Marília. **Então descemos para o centro da terra**. Pivô. Disponível em: https://www.pivo.org.br/canal/marilia-garcia-entao-descemos-para-o--centro-da-terra/. Acesso em: 10 jun. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básica para o ensino de português**. *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: 34, 1999.

JORNAL Folha Desbravador. Projeto de extensão incentiva leitura. **Folha Desbravador**, Caderno Educação, p. 14, Chapecó-SC, fevereiro de 2021.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAVIANI, Jayme. O ensaio como gênero textual. *In:* V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2009, Caxias do Sul (RS). **Anais** ... SIGET. Caxias do Sul (RS): UCS, 2009.

PARIZOTTO, Rafaela. **Entre a literatura e os desenhos animados:** uma leitura de Macunaíma, de Mário de Andrade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Orientador: Valdir Prigol. *Campus* Chapecó, UFFS, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Produção de Resenhas Acadêmicas: os recursos linguísticos e a apropriação do gênero. *In:* V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2009, Caxias do Sul (RS). **Anais** ... SIGET. Caxias do Sul (RS): UCS, 2009.

TRINDADE, Maiara Indiana Alves. **O poeta do Sertão**. Clune de Leitura Travessia, 18 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://clubedeleituratravessia.wordpress.com/2021/02/18/o-poeta-do-sertao/. Acesso em: 6 maio 2022.

CAPÍTULO 10

LITERATURA, LENGUA Y CULTURA: EXPERIENCIAS EN EXTENSIÓN

Alejandra Maria Rojas Covalski
Angela Luzia Garay Flain
Santo Gabriel Vaccaro

INTRODUCCIÓN

Los proyectos de extensión “Literatura y otros saberes” (2018) y “PerCursos rioplatenses” (2019) nacieron de la sed de conocimientos de los alumnos de una de las fases iniciales de nuestro Curso de Letras que, en los primeros meses de 2017, propusieron un viaje a países vecinos e invitaron a algunos profesores para acompañarlos en la experiencia.

Para dar un costado académico a la idea propuesta, se pensó en retomar un antiguo proyecto de Letras que giraba en torno a la visita a la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, pero esta vez la actividad estaría íntimamente ligada a la literatura y, más específicamente, a las letras del

escritor argentino Jorge Luis Borges, pues el que sería un viaje de estudios, formaría parte de una materia del Curso, un Seminario de la quinta fase, cuyo título es justamente el que le dio nombre al primero de los proyectos literarios, "Literatura y otros saberes", y cuyo contenido programático desarrollaba una serie de lecturas de textos sobre el escritor argentino supra aludido. Además del Seminario nombrado, se trazaron una serie de relaciones con las materias Literatura Hispánica III y Literatura Hispánica IV, en cuyos programas se encuentran diversos ensayos, cuentos y poesías de Jorge Luis Borges. De las tres materias, fueron priorizadas las obras que se consideraron de mayor relevancia, pues, como recuerda Piglia (2014a, p. 51), los "grandes textos son los que hacen cambiar el modo de leer" y aprender a leer de otra manera fue unos de los objetivos del proyecto.

Un nuevo paso fue conversar con algunos docentes de otros Cursos de la UFFS. De esta manera, Letras Cerro Largo, luego de organizar y seleccionar algunos alumnos de aquel campus, se sumó al proyecto "Literatura y otros saberes" que ya había escogido una ciudad para desarrollar sus actividades, Buenos Aires, y había trazado un cronograma de tareas. Ese cronograma, vinculado a la vida y obra de aquel que Beatriz Sarlo (2007, p. 11) señala como el escritor más argentino que existe, sería seguido con gran entusiasmo por la comisión organizadora conformada por los alumnos que un día se atrevieron a soñar con otra manera de aprender y los tres profesores que escriben este relato.

Así, luego de varias rifas organizadas por los alumnos y docentes, de pagar en cuotas el transporte, de obtener un auxilio económico discente de la universidad, de ajustar los objetivos y el cronograma de actividades literarias, el viaje de estudios que proponía el proyecto estaba listo para ponerse en práctica. Se buscaría, a priori, alcanzar las metas del Proyecto Pedagógico de Letras, es decir que la experiencia posibilite la formación de futuros profesores críticos y éticos y que el viaje propicie la adquisición

de un sólido conocimiento tanto teórico como práctico de las diversas manifestaciones culturales de un pueblo perteneciente al universo de la lengua y la literatura española. Luego, el foco del proyecto descansaría en objetivos secundarios, pero no menos importantes, como la inmersión en la lengua de Borges y Cervantes que derivaría del contacto con diferentes grupos sociales en el país vecino, como el contacto cultural que nace al compartir y tener intimidad con las costumbres de un país fronterizo, y como la aproximación a la literatura argentina y, más específicamente, a las letras singulares de Jorge Luis Borges.

Con esos objetivos aludidos y con la seguridad de que la literatura es, entre otras cosas, una forma de conocer y entender al otro, para conocernos y entendernos a nosotros mismos, se partió hacia una aventura literaria que fue compuesta por varias actividades que alcanzaron y superaron todas las expectativas depositadas en este proyecto.

Así, un grupo, compuesto por 38 estudiantes y 3 docentes del Curso de Letras de la UFFS, *campis* Chapecó y Cerro Largo realizaron paseos culturales en lugares como la feria de San Telmo, Caminito o Puerto Madero o el Puente de la Mujer. Hicieron actividades vinculadas a la lengua en las visitas al Museo del Libro y de la Lengua, a la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, a la Biblioteca Nacional y a la Universidad Católica Argentina (UCA). Y se adentraron en pleno corazón de la historia y las letras argentinas al realizar, en el cementerio de La Recoleta, actividades relacionadas con las tumbas de José Hernández, el autor del *Martín Fierro*, Domingo Faustino Sarmiento, autor de *Facundo*, Juan Manuel de Rosas y Facundo Quiroga, todos nombres de fundamental importancia en varios ensayos, poemas y cuentos borgeanos.

Y las actividades literarias fueron las que no faltaron en esos días. Todas las tardes la Feria del Libro daba la oportunidad de aproximarse a la literatura del país vecino de forma gratuita, oportunidad que los alumnos

no perdieron y que se transformaron en momentos únicos de aprendizaje en el campo de la literatura. Se cita como ejemplos, algunas exposiciones del ciclo *Diálogos de escritores argentinos: Del policial a la crónica. Los géneros literarios, hoy*, como "Escrituras migrantes", "El policial y la novela negra", "El cuento: ese género argentino, "Relatos de viajes" y "Poesía con tonadas". Todas las tardes y noches, los alumnos y docentes participaron con gran entusiasmo de esas posibilidades únicas de ser parte de un evento internacional de tamaña relevancia. Evento en el cual, la cercanía al instrumento más asombroso del hombre se siente con una intensidad incomparable. Se recuerda que para Borges (1982, p. 13):

> De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

Pero quizás, el momento literario más importante del proyecto se vivió una mañana gris de un cuatro de mayo en la ida a la Fundación Internacional Jorge Luis Borges y, luego de una visita guiada por las emocionantes galerías de objetos y libros del autor argentino, en la sala de conferencias donde el grupo era esperado para brindarle una charla particular, una exposición dirigida especialmente a los alumnos y profesores de la UFFS, intitulada *"Vida y obra del escritor Jorge Luis Borges"*. Los rostros en las fotografías posteriores, las eternas sonrisas en blanco y negro de un banner presentado posteriormente en una Semana Académica del Curso que realizó una exposición de fotos, poemas y cuentos que tal proyecto suscitó, muestran el tamaño de la alegría en ese día inolvidable. Cada verso, cada relato propio de esa experiencia borgeana o de cualquiera de las otras vividas en aquel otoño fueron himnos a la trayectoria personal

de los alumnos, pues la literatura, de alguna manera, “le da al lector un nombre y una historia” (PIGLIA, 2015, p. 25).

“Literatura y otros saberes”, en 2018, fue más que un viaje de estudios, fue más que un proyecto literario, fue el renacimiento de una oportunidad extraordinaria que llenó de orgullo y que tornó mejores alumnos y profesores a sus participantes. Ese año, los alumnos y docentes de la UFFS, pudieron leer el mundo de la lengua española y su literatura de otra forma, lo leyeron a partir de la vivencia, las sensaciones y las imágenes que quedaron grabadas a fuego en las retinas. Una lectura entendida, en coincidencia con Piglia (2014b, p. 53), como “el arte de construir una memoria personal a partir de experiencias y recuerdos ajenos”. Memorias sólidas que difícilmente puedan opacarse y que brillarán por largos años en las trayectorias académicas de aquel grupo.

Pero la experiencia de 2018, que dio tantos frutos con exposiciones fotográficas, presentaciones orales sobre la actividad, socialización de cuentos y poemas escritos por motivo del viaje, dejó algo más que aprendizaje y sentimientos positivos. Dejó una idea de que las cosas podían ser mejoradas y de que los alumnos no sólo podían participar como oyentes de actividades literarias, sino que ellos mismos podían ser artífices de las mismas. Así fue que nació, “PerCursos rioplatenses”, un nuevo sueño que se tornó realidad en el otoño de 2019.

En abril de aquel año, un grupo de 37 discentes y 3 docentes del Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, se juntó a los profesores y alumnos de los Cursos de Letras de Realeza y Cerro Largo, en Montevideo, ciudad en la que se realizaron actividades culturales como visitas al Mercado del Puerto, a la Plaza de la Independencia, al Mausoleo del militar y prócer José Gervasio Artigas, a la Feria Tristán Narvaja y al Teatro Solís, uno de los espacios de espectáculos más imponentes y antiguos de Uruguay.

Entre las actividades académicas y literarias, se realizaron visitas a la Biblioteca Nacional, a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y a la Fundación Mario Benedetti. Esta última actividad, de eminente carácter literario contó con una visita guiada que permitió, además de un conocimiento más íntimo con la vida del autor, un contacto directo con objetos del escritor, como los elementos que usaba diariamente en su trabajo, sus cuadros y sus libros personales, además de una extensa biblioteca cuyos volúmenes están al alcance de la mano del visitante. Otro momento extraordinario en el peculiar campo de la literatura.

De las actividades realizadas en la banda oriental, se hace una mención especial para el Mesón Español y el Museo del gaucho, en donde presencias de personajes como Martín Fierro y Don Quijote cobraron una dimensión significativa y muchos de los pasajes de los libros estudiados fueron recordados y resignificados. En el Mesón Español, un restaurante/museo, se pueden observar varias reliquias relacionadas con la cultura española en la época de la colonización y obras y murales sobre la obra de Miguel de Cervantes, *Don Quijote de La Mancha*. Un espacio que difícilmente pueda encontrarse fuera de Europa, pero que estuvo al alcance de los profesores y estudiantes de la UFFS que participaron del proyecto de 2019. En el Museo del Gaucho, sobresalieron los aspectos culturales de la vida de este particular habitante de la Pampa. Vestimenta, costumbres, características de su vivienda y dos secciones específicas sobre cuchillos y caballos, junto a actividades interactivas conformaron otra forma de asimilar, con otra intensidad, los conocimientos ya trabajados con la literatura gauchesca en las literaturas hispánicas III y IV.

Y, si ese año, Montevideo brindó un universo de conocimiento, Buenos Aires, con su brisa fresca de mayo, no se iba a quedar atrás. En la capital argentina, se realizaron actividades culturales como la visita al Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires – Malba, a la Boca, a Palermo y la

Recoleta. Ese año también hubo actividades en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Los alumnos podían conocer la Feria circulando por ella y seleccionando eventos, cursos o actividades artísticas y culturales de un enorme abanico de posibilidades. Muchos, además de las actividades citadas, aprovecharon para comprar libros de interés para investigaciones, para materias del Curso o por el simple placer de la lectura.

Pero sin dudas, la actividad central, el motivo literario que dio lugar al proyecto, ocurrió un jueves 2 de mayo, a las 14 horas, en los mismísimos bosques de Palermo, al aire libre, para alumnos de otras fases de nuestra universidad, pero también para paseantes y curiosos que en ese lugar se encontraban, como se había imaginado aquel día en que los alumnos desearon tener un papel activo en las actividades literarias del proyecto.

Esa tarde otoñal, Eduarda Zambiasi Radünz y Ariel de Morais deleitaron a todos con su curso de corta duración "El matadero: la sangre en las venas literarias de las naciones Brasil y Argentina", resultado de la PCCr de Literatura Hispânica III, en 2018.1. Ese curso, que también tuvo como partícipes a los discentes Caroline Rojas Riedel, Grazieli Pigatto, Gustavo von Ah y Mateus Scariot, abordó interesantes relaciones entre la obra *El Matadero*, de Esteban Echeverria y *O tempo e o vento* de Erico Veríssimo. Y si como escribió Borges (2007, p. 29) todos los "que repiten una línea de Shakespeare, *son* William Shakespeare", quizás en aquella tarde, muchos de nuestros alumnos fueron, por breves momentos, Esteban Echeverría y Erico Veríssimo.

Y este fue el camino recorrido por los dos proyectos que iluminaron las experiencias literarias y lingüísticas de nuestros discentes. Otros proyectos, otros cursos y alumnos llegarán y así habrá nuevos trabajos académicos a la espera de una nueva oportunidad de ser presentados internacionalmente. Las horas de Prácticas como Componente Curricular (PCCr) están posibilitando la creación de originales cursos, que por ahora, serán presentados en otros eventos no menos importantes. Un ejemplo de ello, es la socialización

de varios talleres en el *I Seminário Internacional de Letras da UFFS*, en marzo de 2021. Un miércoles 10, un taller intitulado "La Naturaleza al Acecho: letras del desierto, la pampa y las orillas.", desarrollado por el Prof. Gabriel Vaccaro, con mediación del Prof. Saulo Gomes Thimóteo, dejó muy claro que existe una fuerza estudiantil y una juvenil voluntad creadora sin límites que está a la espera de nuevas oportunidades, a la espera de nuevas fronteras que abran sus puertas para llevar y compartir su trabajo.

UNA REFLEXIÓN

Aprender una lengua, ya sea en contacto directo, inmerso y vivenciando la cultura de la lengua que se aprende o dentro del espacio formal de aprendizaje, será siempre una experiencia relevante que traerá consecuencias importantes. Más aún si esta experiencia de adquisición y aprendizaje se dibuja de forma híbrida, un poco como trabajo en campo, y también como trabajo dentro del espacio formal universitario. Entre las consecuencias de conocer otras lenguas y culturas está la de desarrollar la capacidad de comprender mejor otros pueblos, desconstruir la visión etnocéntrica de mundo, lo que nos permite tener una comprensión más amplia e inclusiva de la noción de respeto y tolerancia hacia lo diverso, hacia otros pueblos y culturas.

Los proyectos de extensión "Literatura y otros saberes" y "PerCursos rioplatenses" estimulan la competencia intercultural, posibilitando que el alumno no se restrinja a imitar el modelo de la cultura que aprende, sino que la aprenda y la vivencie pensando y reflexionando sobre su propia cultura. Sobre la competencia intercultural, Hernández y Valdez (2010, p. 93) manifiestan que las situaciones comunicativas se entienden como encuentros o contactos entre la cultura del estudiante y la del interlocutor. Por lo tanto, se trata, primeramente, de que los alumnos primero conozcan

y reflexionen sobre su propia cultura y después establezcan esa dinámica de reflexión con la cultura de la lengua que estudian.

Esto es lo que sucede cuando se establece contacto en terreno, lo que no quiere decir que en la sala de clases el estudiante no tenga contacto con la cultura. Lo tiene, pero es más restricto, se limita a tomar conocimiento y adquirir conciencia sobre las diferencias culturales. Lo que falta es un desarrollo de actitudes y conductas (HERNÁNDEZ; VALDEZ, 2010).

Los dos proyectos se consolidan como un espacio en el cual el alumno tiene la posibilidad de interactuar con la cultura y la lengua que estudia. El alumno vivencia de manera real lo que aprende dentro de una sala de clases, pues entra en contacto directo con la lengua y la cultura en la que está inmerso, en la cultura que está vinculada a la lengua que está aprendiendo, inserido en un espacio concreto y real de comunicación y vivencia. Es una forma de contactarse y confrontarse con lo local y lo global, lo propio y lo ajeno en un movimiento rumbo a la comprensión y respeto de la diversidad, de lo alternativo y del otro. Es en este punto de encuentro con lo diverso que el estudiante se constituye como sujeto. Esta idea de constitución identitaria en el movimiento de reconocimiento y valorización de lo diverso está explícita en varios fragmentos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento oficial que fundamenta la enseñanza media y básica en Brasil: "[...] se trata de expandir los repertorios lingüísticos, multisemióticos y culturales de los estudiantes, posibilitando el desarrollo de una mayor consciencia y reflexión críticas [...] de modo a ampliar sus vivencias con otras formas de organizar, decir y valorizar el mundo y de construir identidades" (BNCC, 2018, p. 476. Traducción nuestra).

Frente a la diversidad lingüística del español, poner al alumno en contacto con una variante que no sea la peninsular, en este caso nos referimos a la variante rioplatense, es una forma de reconocer y valorizar la pluralidad cultural y lingüística de la que tanto se habla en el espacio de

aprendizaje formal. Estos proyectos, como parte del proceso de adquisición de una segunda lengua, propician la valorización de la diferencia y el reconocimiento, en terreno, de un espacio cultural híbrido construído en la convivencia de lo múltiple.

Cabe considerar que, en algunos documentos oficiales, específicamente la Base Nacional Común Curricular (BNCC), citada anteriormente, está explícita la concepción de lenguas, no solo como referencia a la lengua materna, sino también aplicable a las lenguas extranjeras, como un fenómeno social y variable, concepción que atraviesa los contenidos teóricos que hacen parte de la formación de nuestros alumnos. Citamos a seguir un fragmento del mencionado documento que permite construir una consistente justificativa para los proyectos culturales en cuestión:

> Comprender las lenguas como fenómeno (geo)político, histórico, social, variable, heterogeneo y sensible a los contextos de uso, reconociéndolas y vivenciándolas como formas de expresión identitárias, personales y colectivas, bien como respetando las variedades lingüísticas y actuando en el enfrentamiento de prejuicios de cualquier naturaleza "(BNCC, 2018, p. 486. Traducción nuestra).

Aunque el documento se refiera a la enseñanza media, es necesario tener presente que los alumnos del curso de Letras Portugués y Español - Licenciatura serán profesores, por lo menos en la mayoría de los casos, y ejercerán su profesión en escuelas públicas y privadas, llevando su amplia comprensión del funcionamiento de las lenguas como un fenómeno híbrido, heterogéneo y en constante transformación, respetando la variación lingüística y, de ese modo, combatiendo prejuicios lingüísticos.

Es importante enfatizar que el alumno se insiere en un contexto real y cotidiano de comunicación, tomando conocimiento y vivenciando situaciones concretas de actuación social, con una diversidad de interlocutores

reales, lo que los llevará a seleccionar y movilizar recursos lingüísticos de acuerdo con el momento. Es lo que fue posible observar en las visitas, por ejemplo, a la Universidad de la República del Uruguay – UDELAR, donde la comunicación requiere un lenguaje formal y académico. O, como en otro contexto, la visita al Museo del Gaucho, donde se estableció un contacto fuerte con la historia y la cultura, pues en el museo se encuentra un acervo considerable de materiales y elementos propios de la cultura de la pampa. Ese espacio también posee actividades interactivas para los visitantes, que enriquecen, desde el punto de vista lingüístico, histórico y cultural, el recorrido por el lugar, principalmente para los estudiantes. También los paseos por las calles de Montevideo y Buenos Aires propiciaron una visión amplia de lo que es la cultura popular, observando un registro lingüístico más coloquial, en contraposición al registro formal de las situaciones o contactos académicos. Por lo tanto, es la puesta en práctica de una forma de enseñar que refuerza y valoriza una visión crítica, plural y diversa de lo que es la cultura y la lengua.

Así, como ejemplo de la exposición a los cambios de registro, podemos citar, un almuerzo en el restaurante Mesón Español, donde los alumnos se ven en la necesidad de solicitar informaciones específicas sobre el menú y a manifestarse oralmente sobre lo que desean comer. El lugar es interesante, pues se trata de un espacio que se configura como restaurante/museo en el cual es posible encontrar referencias culturales y literarias significativas para los alumnos, como esculturas, obras pictóricas y murales sobre las luchas de la época de la colonización, así como, pintura sacra y referencias a la obra literaria Don Quijote, obra con la cual los alumnos tienen contacto en las clases de literatura. En todos estos casos, observamos que el alumno pone en práctica el aprendizaje autónomo, poniendo en acción las destrezas lingüísticas, comunicativas y culturales.

La competencia intercultural valoriza “las mezclas, la comunicación, los conflictos y los préstamos entre las diversas culturas” (HERNÁNDEZ; VALDEZ, 2010, p. 94). Así, los proyectos de viaje, con el fin de inmersión cultural, promueven la relación intercultural en la cual se establece una interacción que ya no es mediada por el profesor y sí por el propio estudiante, que interpreta y hace inferencias del mundo desde una perspectiva propia y empática con lo diferente, consecuentemente se torna capaz de comprender otros sistemas o proyectos culturales sin dejar de lado su propia cultura. Así también lo interpreta la BNCC: “Comprender los procesos identitarios, conflictos y relaciones de poder que permean las prácticas sociales de lenguaje, respetar las diversidades, la pluralidad de ideas y posiciones y actuar socialmente [...] ejercitando la empatía, el diálogo, [...]” (BRASIL, 2018, p. 484. Traducción nuestra).

De esa forma, los proyectos se encuadran en una comprensión amplia e inclusiva sobre lo que es formar un estudiante de Letras que tendrá la responsabilidad de ayudar a formar alumnos atendiendo, también, a los principios inseridos en los documentos oficiales.

UNA CONCLUSIÓN

El primer proyecto de viaje surgió en las clases de literatura, o sea, la literatura fue el hilo conductor de las actividades, el segundo, fue una consecuencia de lo exitoso que fue el primero. Y si se tiene en cuenta que estamos formando profesores de lengua y que la literatura, la lengua y la cultura son aspectos inseparables, esa integración de la literatura, por ejemplo, en la enseñanza de la lengua española, puede ayudar a comunicar con eficiencia los distintos significados de un texto.

En cada poesía, en cada cuento, en cada obra de teatro, una pluralidad de significados lingüísticos, estéticos, históricos o sociales pueden

llegar a estrechar las culturas y vivencias que confluyen en los alumnos. La unión de la cultura misma y la “otra” cultura, más cercana, más íntima, más amigable, hará posible una lectura crítica, pero también una lectura y un entendimiento multicultural que trascienda las barreras o fronteras que separan a los pueblos. Como bien recuerdan Sitman y Lerner (1994), la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede incrementar la comprensión, además de estimular la imaginación y posibilitar la creación de textos propios a partir de este contacto con lo externo. En este caso, lo externo se interioriza, se fusiona a sí mismo y las culturas se acercan, las distancias se acortan y las personas dialogan con sus lenguas y se entienden. Es la aproximación a la cultura del vecino lo que fortalece el lenguaje de quienes se acercan. Sentir sus costumbres, sus hábitos y prácticas es sentir su lenguaje y comprender y apropiarse más eficazmente de su lenguaje a través de su literatura.

Se puede concluir que los dos proyectos tuvieron éxito en la satisfacción de las demandas de los estudiantes en su afán de aprendizaje y en la gran contribución que aportaron en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la literatura, la cultura y la lengua española, sólo posibles en una situación de inmersión como la que vivieron.

Fue una experiencia gratificante para el curso de Letras y para los profesores el poder ofrecer a los alumnos la oportunidad ampliar sus conocimientos, participar y guiarlos en actividades que añaden valor y aprendizaje, refuerzan y cualifican su formación como futuros profesores de lengua y literatura. También se entiende que los informes, fotos y presentaciones de los participantes del viaje servirán de estímulo para los próximos grupos de estudiantes del curso, para que los proyectos continúen.

REFERENCIAS

BORGES, Jorge Luis. **Borges Oral**. Buenos Aires: EMECE, 1982.

BORGES, Jorge Luis. **Tlön, Uqbar, Orbis Tertius**. *In:* BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular***.* Brasília, 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Aceso en: 10 mar. 2021.

GONZÀLES, P. Yeray. CaELEjeros: el estudiante como etnógrafo para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. **Revista Foro de profesores de E/LE**, Valencia, España, n. 13, 2017. Disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10870/10117. Acceso en: 13 mar. 2021.

HERNÁNDEZ, M. Edith; VALDEZ, H. Sandra. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas*.* **Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros**, México, v. 12, n. 14, p. 91-115, primer semestre, 2010. Disponible en: http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf. Acceso en: 12 mar. 2021.

PIGLIA, Ricardo. **El último lector**. Barcelona: Anagrama, 2015.

PIGLIA, Ricardo. **Crítica y ficción**. Buenos Aires: Debolsillo, 2014a.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Debolsillo, 2014b.

SARLO, Beatriz. **Borges, un escritor en las orillas.** Buenos Aires: Seix Barral: 2007.

PARTE III

A HISTÓRIA
E NOSSO FUTURO EM LETRAS

CAPÍTULO 11

A REALIDADE DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM PORTUGUÊS E ESPANHOL: EXPERIÊNCIA DE 10 ANOS

Angela Luzia Garay Flain
Cristiane Horst
Aline Cassol Daga Cavalheiro

INTRODUÇÃO

O estágio ocupa um lugar importante no processo de constituição de qualquer identidade profissional, uma vez que se constitui em um espaço de reflexão sobre a construção e o fortalecimento dessa identidade. Por meio dele, o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com o cenário e o contexto da sua profissão. Em se tratando da formação para a docência, "o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55). Nesse sentido,

o estágio proporciona o exercício intelectual de compreensão da realidade do trabalho docente, das demandas sociais atreladas a ele, do modo como a profissão é representada socialmente, isto é, da sua significação social, a partir da qual a identidade profissional se constrói (PIMENTA; LIMA, 2017).

O estágio, como reflexão da práxis, além de possibilitar esse entendimento sobre o sentido da profissão, cria condições para que se supere uma visão simplista dos processos de ensino e aprendizagem. O contato com o universo das escolas, com a rotina de trabalho do professor, é fundamental para a compreensão de que o trabalho docente exige competências profissionais variadas e extrapola a sala de aula. De acordo com Tardif e Lessard (2014), nem todas as tarefas desempenhadas pelos professores respondem a uma mesma lógica ou exigem o mesmo engajamento e as mesmas competências. "[...] A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples ou natural, mas é uma construção social que comporta múltipla facetas [...]" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 41). Além disso, uma vez que "a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35), o estágio proporciona o desenvolvimento de habilidades cruciais para as atividades de ensino e de interação com os alunos.

Essas noções relacionadas à natureza e à complexidade do trabalho docente, desveladas ou ressignificadas por meio dos estágios, contribuem para uma formação para a docência não mais alicerçada na racionalidade técnica, mas em fundamentos que ajudem o futuro professor a compreender o contexto histórico, social, cultural e organizacional no qual ocorre a atividade docente. Trata-se de uma formação crítica e reflexiva e de uma concepção de estágio como atividade teórica em que ocorre a produção de conhecimento sobre a profissão, por meio de reflexão, investigação e análise.

Nos cursos de licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular, compreendendo, no mínimo, 400 horas dedicadas ao estágio na área de formação e atuação na educação básica. Essa mesma carga-horária continua sendo especificada como obrigatória nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, definidas pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

No caso do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em seu primeiro projeto pedagógico, de 2010, os estágios obrigatórios totalizavam 600 horas e estavam organizados a partir da segunda metade da matriz curricular, com 300 horas para os estágios supervisionados em língua portuguesa (I a V) e 300 horas para os estágios supervisionados em língua espanhola (I a V). Essa organização curricular dos estágios foi alterada após dez anos, em 2020, quando ocorreu a reformulação do projeto pedagógico (PPC) do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó[1]. A carga horária de estágios passou de 600 horas, distribuídas em dez componentes curriculares, para 420 horas, distribuídas em cinco componentes curriculares.

Neste capítulo, o nosso objetivo é apresentar como se deu a organização dos estágios curriculares supervisionados no Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, na primeira década de seu funcionamento. Com base em um breve relato sobre os estágios supervisionados em língua portuguesa e

1 Nos Cursos de Letras Português e Espanhol da UFFS dos campi Realeza (PR) e Cerro Largo (RS), a reformulação do projeto pedagógico também alterou a organização dos estágios supervisionados. Nesses campi, a reformulação passou a valer a partir de 2019 e 2021, respectivamente.

em língua espanhola, tecemos algumas considerações sobre a caminhada pelas atividades de estágio no Curso, com reflexões importantes sobre as suas implicações para a formação dos futuros docentes.

Nesse sentido, além desta seção introdutória, o capítulo está organizado em outras três seções. Na segunda, contemplamos reflexões sobre o estágio curricular supervisionado em língua portuguesa; na terceira, o foco é a realidade do estágio curricular supervisionado em língua espanhola; na última seção, de considerações finais, abordamos os limites e as potencialidades desses estágios no Curso de Letras, com base no modo como estiveram organizados ao longo dos primeiros dez anos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, apresentando também o modo como estão configurados na nova matriz curricular.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS REGISTROS E REFLEXÕES

O estágio supervisionado garante ao estudante de Letras experimentar *in loco* um pouco daquilo que viverá na sua futura profissão e, nesta etapa, ele terá acompanhamento direto do professor do componente curricular (CCR) e do professor orientador, além de receber o suporte da escola, a partir do professor titular da turma na qual o estudante estagiará. Sem dúvida, é uma experiência que servirá para o estudante tomar consciência da realidade da escola na atualidade e para perceber que o fazer docente vai sendo construído na vivência e na experimentação diária.

Para muitos estudantes, e também para alguns docentes de cursos de licenciatura, o estágio é compreendido somente como atividade prática, ou melhor, é o momento de o estudante colocar as teorias em prática. No nosso entendimento, essa é uma compreensão equivocada, uma vez que

prática e teoria são indissociáveis, "[...] são momentos de um mesmo processo. Mas, na visão comum, corrente, a tendência é vê-las contrapostas, reivindicando-se a prática contra a teoria" (SAVIANI, 2010, p. 218).

Em uma pesquisa sobre a opinião dos professores regentes de escolas de Ensino Fundamental e Médio no que se refere à concepção de estágio, Milanese (2012, p. 211) registrou que para a maioria dos entrevistados o estágio é concebido como "o momento do estagiário colocar em prática as teorias aprendidas na universidade ou [o momento] da relação teoria e prática". Nessas duas concepções, fica explícito que é percebida uma relação dicotômica entre teoria e prática e que o estágio é compreendido como práxis pedagógica. Estágio como aplicação de teorias também é um pensamento presente na concepção do que é estágio para muitos estudantes.

Pimenta e Lima (2017, p. 27) afirmam que, historicamente, os currículos de formação são compostos por disciplinas isoladas entre si, sem relação com a realidade. Dessa forma, ainda conforme as autoras, as disciplinas não podem ser definidas como teorias, uma vez que são "saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos".

A comprovação da importância e da relevância dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura vem sendo experimentada pelos docentes e discentes do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, em diferentes momentos de socialização das experiências vivenciadas no estágio, o que ocorre por meio de aulas ministradas para este fim, mas também por meio da participação dos estagiários nas Semanas Acadêmicas de Letras, quando podem expor as vivências que tiveram no estágio e dialogar sobre as experiências vividas por eles com professores da rede básica de ensino, professores universitários, como também com colegas de outras fases do Curso.

Um destaque significativo, sentido especialmente pelos professores de estágio com a experiência vivenciada até o momento, tem relação com o número de profissionais envolvidos com os estágios no Curso de Letras. Conforme o regulamento de estágio curricular supervisionado, especificado no PPC de Letras (2010, p. 257), em seu artigo 18:

> As atividades de planejamento, execução e avaliação do Estágio Curricular Supervisionado serão desempenhadas pelo Coordenador de Estágio, pelo Professor Titular do componente curricular, pelos Professores Orientadores, pelos Supervisores Externos e pela Divisão de Estágios da UFFS no *Campus* Chapecó [...].

Almeja-se, gradativamente, organizar os estágios de Letras com uma equipe de trabalho maior para qualificar o trabalho desenvolvido, uma vez que a sobrecarga de trabalho, especialmente do professor do componente curricular, que atua também como professor orientador de estágio, acaba exigindo muito de uma pessoa somente e poderia ser desenvolvida de forma mais coletiva, com uma equipe de trabalho. No que se refere à organização do estágio em semestres, cinco estágios no Curso de Letras estavam distribuídos entre a sexta e a décima fases e objetivavam a realização de observação (Estágio I), a ministração de aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Estágio II), a ministração de aulas de literatura (Estágio III), a docência no Ensino Fundamental (Estágio IV) e a docência no Ensino Médio (Estágio V).

O funcionamento dos CCRs de estágio de língua portuguesa sempre esteve atrelado ao recebimento do termo de compromisso. Inicialmente, os alunos tinham aulas com o professor do CCR de estágio, quando eram apresentados, construídos e compartilhados os documentos de estágio (cartas de apresentação e agradecimento, termo de compromisso, lista de frequência, roteiro de observação, modelo de projeto de docência e planos de aulas). Normalmente, na primeira semana de aula, cada dupla de

estudantes fazia sugestão de duas escolas em que gostaria de estagiar e o professor do CCR encaminhava a lista de sugestões para a coordenação de estágio, que providenciava os termos de compromisso com o setor competente. Enquanto se aguardava o recebimento dos termos de compromisso, realizavam-se aulas para leitura e reflexão sobre planejamento, avaliação, inclusão, diversidade linguística, produção textual, dentre outros temas. É importante destacar que nenhuma observação ou planejamento de aula era realizado antes do recebimento do termo de compromisso, pois o estudante somente podia acessar a escola e verificar as possibilidades de estágio, turma e professor regente, com o termo em mãos.

Assim que os estudantes conseguiam conversar com a escola, organizavam as observações (no caso do Estágio I) e recebiam os conteúdos programáticos dos professores titulares das turmas nas quais iriam estagiar e iniciavam o planejamento das aulas (nos Estágios II, III, IV e V). Esse ato de planejar envolvia diretamente o(s) estagiário(s) e o professor orientador e, cada vez mais, o professor titular da turma na escola, pois se procurava ressaltar, através de um diálogo com os acadêmicos nas aulas de estágio realizadas na universidade, a importância de conversarem com o professor titular, colocando-se à disposição no sentido de querer conhecer o seu trabalho, mas também para poder compartilhar com ele, se fosse do seu interesse, o que vinha aprendendo na atualidade sobre o ser docente no Curso de Letras da UFFS. Sugeria-se ao estagiário que procurasse assistir alguma aula da turma em que estagiaria, antes de iniciar o planejamento. Quando isso não era possível, a conversa com o professor titular para conhecer um pouco da turma tornava-se fundamental. Nesse contexto, fazemos destaque para quatro informações que consideramos importantes: i) número de alunos; ii) tipo de turma (mais ou menos falante), iii) a existência de algum aluno com necessidades especiais (identificação de diagnóstico), iv) alunos imigrantes ou indígenas, dentre outras questões. Em nossa compreensão, conhecer a

turma é um movimento importante, que precisa anteceder a etapa de planejamento, “pois o foco de referência principal para o planejamento é o aluno, sobre o qual o ensino da disciplina vai exercer influências significativas ou negativas” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 73).

Destacamos que, por um longo período, o estagiário no Curso de Letras realizava seus estágios em toda região de abrangência da UFFS. No entanto, com o passar dos semestres, por motivos diversos, mas especialmente pela logística de cada professor, por questões de viabilidade em turmas de mais de dez estagiários por orientador e pelo corte de verbas sofrido pela universidade, foi decidido, em colegiado, que os estágios só poderiam ser realizados nas escolas de Chapecó.

Percebemos que há muitos desafios para todos os envolvidos com estágio e que, com um trabalho conjunto entre universidade e escolas também em relação à pesquisa e à extensão, conseguimos avançar no sentido de realizar um estágio que, além de se adaptar à realidade de cada instituição de ensino, ao perfil e à dinâmica de cada professor titular, possa contribuir no sentido de qualificar o ensino de língua portuguesa. Os professores das escolas também passam a ressignificar suas práticas pedagógicas por meio da relação estabelecida com os estagiários e com a universidade, pois identificam nos estágios do Curso de Letras a defesa de um ensino de língua portuguesa em contextos de multilinguismo, com metodologias condizentes com a faixa etária em que atuarão, com foco na interação e na produção de conhecimentos associados à realidade brasileira.

Nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da COVID 19, viveu-se uma experiência muito diferente nos estágios, uma vez que foi necessário adaptar-se a uma nova realidade, com aulas remotas, sem observação prévia das turmas na educação básica[2]. Além disso, o estágio foi

---

2 O estágio remoto foi autorizado e regulamentado através do Ofício Circular n. 12/2020 expedido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFFS.

realizado na rede municipal de ensino, uma vez que ela conseguiu acolher essa demanda da UFFS. Diferentemente do que havia sido experimentado até aquele momento, a maioria dos estagiários realizou as atividades de forma assíncrona, ou seja, produziu material para a sua turma de estágio, da mesma forma que os professores regentes estavam trabalhando. Além disso, alguns estudantes puderam ter a experiência de elaborar e produzir videoaulas, preparar materiais para alunos com necessidades especiais, acompanhar alunos imigrantes, corrigir cadernos e atividades que os pais entregavam na escola, como também ministrar alguma aula síncrona.

Por fim, a importância dos estágios de língua portuguesa, que vai muito além de aplicar as teorias aprendidas, materializa-se na descrição e análise das experiências vividas pelos estagiários. Nenhuma aula se repete, assim como nenhuma atividade vivida permanece igual. O que o estagiário tem a oportunidade de conhecer no estágio são os bastidores das escolas, com suas realidades particulares, uma vez que o aluno pode, além de estagiar obrigatoriamente no Ensino Fundamental e Médio, conhecer mais sobre a realidade da sala de aula, sobre os alunos e, conforme destacamos na seção anterior deste capítulo, compreender melhor a natureza e a complexidade do trabalho docente.

Ficou evidente, nos dez anos de vigência e aplicação da primeira matriz do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, que ajustes e adaptações precisavam ser feitos, considerando, especialmente, alcançar os objetivos de cada componente curricular dos estágios de português e espanhol o que, inclusive, resultou em revisão e reorganização dos estágios do Curso que passaram a ter novas ementas e bibliografias a partir de 2020. Na seção de considerações finais deste capítulo, apresentaremos, de forma mais específica, a nova configuração dos estágios no currículo.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA E O CAMINHO PERCORRIDO

Os estágios supervisionados em língua espanhola, nesses dez primeiros anos do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, passaram por três diferentes formas de organização, devido a mudanças contextuais relacionadas à oferta da língua espanhola nas escolas públicas e às políticas educacionais implantadas no país. Primeiramente, o estágio era realizado nas quatro escolas de Chapecó que tinham a disciplina na grade curricular e, eventualmente, em escolas particulares. Em 2014, somente uma escola municipal passou a oferecer espanhol no Ensino Fundamental, em uma turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e três escolas estaduais, no Ensino Médio, sendo uma delas o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), outras duas, no Ensino Médio regular. Em 2015, o cenário para o estágio de língua espanhola mudou novamente, pois essas escolas também retiraram o espanhol da grade curricular.

Mesmo vigorando a Lei nº 11.161 de 2005, que previa a implementação do ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória para o Ensino Médio e de oferta facultativa para o Ensino Fundamental, as instituições de ensino não atenderam à legislação. Desde então, essa situação só se agravou, pois essa lei foi revogada pela Lei nº 13.415 de 2017, acarretando a retirada gradativa da língua espanhola do currículo de muitas escolas no país. Outro fator determinante foi a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do ensino obrigatório da língua inglesa, em todo o território nacional, desestimulando o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, privando o aluno da possibilidade de ampliar seus horizontes de conhecimento em relação a outras culturas e, inclusive, possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Porém, em consonância com o que propõe Oliveira (2013), a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), do qual o Brasil faz parte, gerou a necessidade de aprender a língua espanhola, como meio de participar efetivamente das atividades culturais e comerciais que esse acordo exige. Há que se considerar também que a crescente globalização da economia mundial requer uma capacidade eficaz de comunicação e, uma vez que a nossa situação geográfica é de inserção em um continente no qual estamos cercados de países hispanofalantes, que também representam um vasto mercado comercial e cultural, entendemos que há razões suficientes para a promoção do ensino e para a formação de professores de língua espanhola.

Retomando a questão do estágio, considerando que tínhamos um campo de possibilidades de atuação bem reduzido, foi preciso pensar em alternativas para sua ampliação. Diante do contexto, o que pareceu possível foi fazer parceria com os professores de língua inglesa, de várias escolas de Ensino Fundamental e Médio nas redes públicas. Os professores cediam as aulas de inglês para os estagiários realizarem a prática de língua espanhola. O Estágio I, de observação, também era feito nas aulas de inglês, por ser, também, uma língua estrangeira.

Essa parceria funcionou até 2016, quando não foi mais permitido que os acadêmicos ministrassem as aulas nos horários da disciplina de Inglês. Para atender à demanda dos estágios obrigatórios em língua espanhola, foi feito um acordo entre a UFFS e a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, que determinava que a língua espanhola só poderia ser ofertada, por meio de projetos de extensão, no contraturno das aulas, para as escolas que tivessem interesse e espaço físico disponível. Foi gratificante o acolhimento de várias escolas e dos alunos das redes estaduais e municipais a essa proposta, o que possibilitou a ampliação do campo dos estágios de língua espanhola do Curso de Letras – Português e Espanhol da UFFS, *Campus* Chapecó.

Porém, em 2020, devido à pandemia causada pela Covid-19, novamente o estágio teve que ser reformulado, pois não se teve mais acesso presencial às escolas. Como solução, propôs-se a criação de cursos livres que foram autorizados e regulamentados através do Ofício Circular N. 14/2020 expedido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFFS (UFFS, 2020, p. 2):

> Considerando [...] o questionamento pontual encaminhado pela Coordenação Acadêmica no sentido de obtenção de fundamento legal para a realização de estágio sob a forma de "cursos livres", tendo em vista o contexto da pandemia e, principalmente, a constatação de que as escolas de educação básica locais não têm oferecido o Espanhol como disciplina, entre outros fatores importantes, temos a considerar que, à luz da legislação vigente, **o pleito é possível.**

Dessa forma, ficou estabelecido que os estágios poderiam ser realizados remotamente, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, por meio de cursos livres, no formato *on-line*, para alunos que estivessem regularmente matriculados em escolas públicas ou privadas, em Santa Catarina.

Atender à demanda dos acadêmicos, para que possam concluir os componentes de estágio nos prazos previstos, é uma das prioridades do Curso de Letras, na tentativa de evitar que atrasem a conclusão do Curso, o que pode acarretar prejuízos a eles, como por exemplo impossibilitar o acesso ao campo de trabalho, a concursos e à pós-graduação. É, nesse sentido, que a Coordenação do Curso, a Coordenação dos Estágios e os docentes se empenham para encontrar formas de viabilizar as práticas de estágios. Apesar de tantas reformulações e das adversidades encontradas, as quais desgastam e exigem esforços redobrados, os estágios de língua espanhola têm oportunizado a vivência de experiências diversificadas, tanto para os professores quanto para os acadêmicos, seja no ensino presencial ou no remoto, as quais contribuem para um processo formativo qualificado, que prepara o graduando para lidar com os desafios que se apresentam na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como os estágios curriculares supervisionados em língua portuguesa e em língua espanhola foram organizados e implementados no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, na primeira década de seu funcionamento, apresentou alguns desafios e limites ao longo dos anos, os quais motivaram alterações que foram feitas na matriz curricular recentemente. Trata-se de mudança significativa demandada pelos próprios estudantes e docentes do Curso, por meio dos processos de autoavaliação realizados todo semestre. Antes de abordarmos sobre as alterações, é importante destacarmos alguns limites e algumas potencialidades dos estágios do modo como estavam organizados e vinham sendo implementados até então.

No que se refere à organização do estágio em dez componentes curriculares (cinco para o estágio de língua portuguesa e cinco para o estágio de língua espanhola), em um total de 600 horas, percebeu-se, com o tempo, que seria possível otimizá-la. Apesar da carga-horária elevada constituir de certa forma um aspecto positivo, uma vez que os estágios nos cursos de licenciatura fazem sentido se permitirem muitos momentos de atuação prática, seguidos de reflexão sobre ela (SILVESTRE, 2008), há que se reconhecer que não se tratava de uma organização compatível com a realidade de cursos noturnos. Durante esses dez anos do Curso de Letras, salvo algumas exceções, os estágios foram desenvolvidos diuturnamente nas escolas, o que gerava muitos desafios para os estudantes que trabalham o dia todo.

Em se tratando dos limites, outro ponto a destacar tem relação com a atenção dada para a observação diagnóstica, uma vez que a ementa dos componentes de Estágio III, IV e V não previa, explicitamente, um período de observação de aulas da educação básica antes da regência. Assim, essa observação só era realizada em alguns casos, especialmente quando o gra-

duando entendia que ela era muito válida para o seu planejamento e queria evitar um retrabalho, uma vez que, se ele ficasse somente com a visão e as percepções do professor titular sobre a turma, alguns aspectos pedagógicos importantes, que influenciam no planejamento, poderiam passar despercebidos. Em relação à língua espanhola, as observações não aconteceram mais a partir de 2015, uma vez que as escolas passaram a não ofertar a disciplina.

Em nossa compreensão, a etapa de observação precisa ser vivenciada em todos os componentes de estágio, antecedendo a etapa de planejamento das aulas, e deve contemplar tanto aspectos mais gerais da organização escolar quanto questões específicas referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas. Com base em uma experiência de observação diagnóstica orientada no subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de 2018-2020, Daga e Horst (2020) destacam que movimentos de ausculta (PONZIO, 2010) como a observação e a elaboração de questionário diagnóstico das turmas para as quais os graduandos irão ministrar aulas "[...] constituem uma abordagem que prioriza o fazer com, para que a formação inicial de licenciandos se faça com a escola, com a universidade, com os graduandos, com os professores, com os alunos, a fim de que prevaleça o pensar com todos os envolvidos" (DAGA; HORST, 2020, p. 8-9).

Outro aspecto que pode ser problematizado diz respeito ao modo como os componentes de Estágio Curricular Supervisionado II e III estavam organizados. Nos primeiros, tanto no de língua portuguesa quanto no de língua espanhola, os graduandos vivenciavam uma curta experiência de regência, o que não possibilitava um olhar mais atento para a turma e dificultava a percepção das várias etapas atreladas à atividade docente no contexto da educação básica. Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado III, que se refere especificamente à prática de ensino de literatura para os níveis fundamental e médio, este se mostrava dissonante da realidade da escola, pois a literatura não está dissociada do ensino de línguas.

Uma questão específica atrelada aos estágios de língua espanhola, conforme descrito na seção anterior, refere-se às dificuldades para conseguir campo de atuação para desenvolver a prática, uma vez que, em Santa Catarina, a oferta da língua espanhola não é obrigatória na educação básica, o que exigiu a reorganização dos estágios e a aplicação da prática por meio de projetos de extensão. No que tange às potencialidades, essa forma de organização dos estágios de língua espanhola pode ser considerada também um aspecto positivo nesta caminhada, se considerarmos que o acadêmico participa de todo o processo de construção do projeto, que é feito pelo grupo de estagiários e pelo professor orientador, desde o cronograma, a criação do programa que vai ser desenvolvido, o planejamento e a execução das aulas, até a elaboração de material de divulgação dos cursos. Ainda com destaque às potencialidades, considerando os estágios de língua portuguesa, ressaltamos a possibilidade de os estudantes atuarem na educação básica na companhia e supervisão do professor regente da turma, com as suas experiências, compreensões e vivências. Sem dúvida, essa organização do estágio permite que o estagiário tenha mais oportunidades para aprender e se superar, uma vez que tem mais um sujeito com quem pode interagir, trocar e aprender.

Após dez anos de experiência com os estágios no Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, podemos apontar como outro ponto positivo a organização dos estagiários em dupla para o desenvolvimento das atividades. Ao longo dessa década, essa forma de organização sempre foi muito estimulada, a fim de oportunizar o compartilhamento, as trocas, tão importantes para a compreensão da realidade escolar com suas possibilidades e desafios. Isso se configura como uma estratégia significativa para que os estagiários se sintam mais seguros, afinal, como nos lembra Karnal (2015, p. 15), "[...] nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez".

No que diz respeito à configuração dos estágios na matriz que passou a vigorar em 2020, observam-se novos delineamentos. Os estágios, que antes eram realizados por meio de dez componentes, durante cinco semestres, agora passaram a ser cinco componentes, em cinco semestres: Estágio Curricular Supervisionado I, de observação (5ª fase); Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I – Ensino Fundamental (6ª fase); Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa II – Ensino Médio (7ª fase); Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I – Ensino Fundamental (8ª fase); Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola II – Ensino Médio (9ª fase). Dessa forma, o acadêmico não precisa mais cursar dois CCRs de estágio no mesmo semestre. Além disso, primeiro desenvolve o estágio todo de uma das línguas para depois cursar os estágios da outra e pode realizar as observações e planejar as aulas na mesma turma em que vai realizar a prática, tornando a sua experiência mais real e consistente, pois na modalidade anterior nem sempre era possível realizar todo o processo na mesma turma.

O Estágio Curricular Supervisionado I, nesta nova organização curricular, volta-se para a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, constituindo-se em um estágio comum às licenciaturas, dando conta do que delimita a Política de Formação de Professores da UFFS (Resolução nº 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017). Nesse componente, por exemplo, todas as licenciaturas estão integradas em torno de um mesmo propósito formativo, atendendo às exigências legais relacionadas a essa demanda específica para a formação docente.

Como foi possível destacar neste capítulo, a prática do estágio supervisionado é muito desafiadora e se apresenta como uma etapa crucial para a formação dos futuros docentes. Independentemente da sua organização no currículo, do modo como foi possível desenvolvê-los ao longo dos anos, dos seus limites e das suas potencialidades, no Curso de Letras Português

e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó, os estágios sempre foram concebidos como espaços de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017), oportunizando a produção de conhecimento sobre a atividade docente decorrente da reflexão sobre a realidade, em um movimento que vai além da observação e da regência na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 2005**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

DAGA, Aline C.; HORST, Cristiane. Traços de ausculta na formação docente: reflexões sobre a relação Pibid-escola. *In:* CRUZ, Gisele B. da *et al.* **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP, 2020. v. 1. p. 1453-1461.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo - área - aula. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MILANESE, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dean Gomes de. A influência da Língua Espanhola no âmbito educacional: um enfoque sobre MERCOSUL. *In:*V Enieduc - Encontro Interdisciplinar de Educação. **Anais** [...]. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/geo/trabscompletos/geo07616115926.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVESTRE, Magali A. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas**: sentidos e significados apreendidos por alunas de um Curso de Pedagogia. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16478. Acesso em: 18 mar. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura.** Chapecó: UFFS, 2010. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2010-0001. Acesso em: 20 fev. 2021.

UFFS. **Resolução nº 2/CONSUNI-CGAE**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002. Acesso em: 05 mar. 2021.

UFFS. **Ofício Circular nº 14,** de 1 de setembro de 2020. Assunto: Resposta à consulta formulada pelo Curso de Letras: Português e Espanhol, *Campus* Chapecó. Disponível em: https://sipac.uffs.edu.br/public/jsp/autenticidade/form.jsf;jsessionid=33CBE907E45CDC7BCD40A2192EDFD508.srv-sigapl-01. Acesso em: 26 mar. 2020.

CAPÍTULO 12

LABORATÓRIOS NO CURSO DE LETRAS DA UFFS/CHAPECÓ

Ani Carla Marchesan
Maria José Laiño
Marcelo Jacó Krug

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro indica a necessidade de discussões e reflexões constantes sobre a formação de professores e sobre atividades que potencializem e melhorem o conhecimento profissional dos acadêmicos de licenciatura. O espaço universitário deve, portanto, colaborar com essa formação inicial crítica, reflexiva e investigativa, buscando aliar teoria e prática, e diminuir o ensino puramente livresco e bancário. Para tanto, espaços como os laboratórios têm se mostrado um importante aliado da educação superior.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre a relevância de laboratórios para a formação profissional de acadêmicos

de licenciatura, em especial de Cursos de Letras, destacando os impactos profissionais das atividades desenvolvidas nesses espaços. Para essa reflexão, apresentamos o histórico de implementação dos laboratórios do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC), iniciada junto com a criação do Curso e da Universidade, em 2010, e efetivamente concluída em 2014 com a mudança para o *campus* definitivo.

Para isso, neste texto, de revisão de literatura e de estudo de caso, é feito, na primeira seção, e com base nos estudos de Houer (1998), um levantamento acerca da importância do uso de laboratórios para a formação dos alunos de cursos de graduação, especialmente de Letras. Em seguida, na segunda seção, é feito um resgate histórico da implementação dos laboratórios do Curso de Letras da UFFS/Chapecó ao longo dos dez anos de funcionamento, destacando-se três deles: *Laboratório de Línguas*, *Laboratório de Estudos Linguísticos* e *Laboratório de Literatura*. Por fim, a terceira seção destaca algumas ações executadas em cada laboratório e os impactos delas na formação dos discentes do Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó. O capítulo finaliza com as considerações finais em que se evidencia a importância da reflexão sobre as práticas de ensino e da implementação e manutenção, no contexto acadêmico, de espaços adequados para a reflexão, testagem e experimentação de conceitos, práticas e teorias de ensino e de conhecimentos.

O PAPEL DOS LABORATÓRIOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Nos anos 1930, os cursos de licenciatura são criados no Brasil, pouco tempo depois da implementação das universidades no país. Mesquita e Soares (2011) afirmam que estes cursos surgiram em resposta a reivindica-

ções dos segmentos da sociedade por maiores oportunidades educacionais. Em 1934, foi criado o primeiro Curso de Letras, na Universidade de São Paulo, e, nos anos seguintes, novos cursos de Letras surgem em Brasília, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais (FIORIN, 2006).

No estado de Santa Catarina, especificamente em Florianópolis, o ensino superior nasce com a implementação do Instituto Politécnico no ano de 1917 (BASTIANI, TREVISOL, PEGORARO, 2018), criado a partir da iniciativa de alguns profissionais da área da saúde, engenheiros e advogados. Foi somente em 1960 que foi instituída a primeira universidade pública do estado, a Universidade Federal de Santa Catarina, e, com ela, o primeiro Curso de Letras catarinense. Apesar de haver uma universidade pública em SC, o oeste desse estado clamava por oportunidade de ensino superior gratuito, algo que a UFFS *Campus* Chapecó vem proporcionando desde 29 de março de 2010, dia em que foi ministrada a primeira aula nesta universidade.

Com a criação do Curso de Letras e a ampliação de sua estrutura, também surge a necessidade de mais espaços formativos, além das salas de aula tradicionais onde os estudantes cursam as disciplinas da sua matriz curricular. Nesse cenário, espaços como laboratórios se tornam locais determinantes para ampliar a visão acadêmica dos graduandos e experienciar práticas pedagógicas não contempladas em uma sala de aula regular.

Claro que, para o Curso de Letras, não se pode pensar em laboratórios com tubos de ensaio e reagentes químicos. No contexto educacional, laboratório "[...] significa um conjunto de atividades didático experimentais, realizadas num ambiente que proporcione uma situação de ensino e aprendizagem [...]." (SANTOS, 2013, p. 17). Além disso, em um mundo cada vez mais ligado às mídias e às novas tecnologias, torna-se imprescindível, aos graduandos dos cursos de Letras, desenvolver projetos e aplicar as teorias estudadas em sala de aula com a prática em laboratórios, com estrutura adequada, simulando aulas e aperfeiçoando técnicas de ensino e aprendizagem.

Essa experimentação laboratorial, dentro do Curso de Letras, enriquece a práxis do professor em formação inicial, auxiliando-o e o familiarizando na articulação com a teoria e na fixação do conhecimento. Ademais, proporciona reflexões únicas, conferindo ao acadêmico uma formação mais autônoma e significativa. Além de aulas da graduação, os laboratórios se destinam às atividades dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura[1]. Uma das metas traçadas para os laboratórios, segundo o Relatório de autoavaliação institucional da UFFS, do ano de 2016, é proporcionar "produção científica, desenvolvimento tecnológico e inovação de processos e produtos, de modo a atender, em especial, as demandas das suas regiões e comunidades circunvizinhas" (UFFS, 2016, p. 142-143).

Portanto, como se verá em detalhes nas próximas seções, a experiência dos acadêmicos no âmbito dos laboratórios é basilar, pois, além de construir conhecimento além sala de aula, instiga o interesse em novas descobertas, aprimorando e aplicando o saber teórico das disciplinas em saber prático. É no laboratório que o aluno pode testar seus conhecimentos *in vitro* para posteriormente aplicá-los no *in vivo*, ou seja, na sala de aula ou até mesmo nas pesquisas e em sua própria vida pós-academia. Um exemplo prático é a aplicação do conhecimento fonético/fonológico adquirido pelos graduandos nas aulas em laboratório, como a detecção e reconhecimento de possíveis desvios e deficiências de aprendizagem dos futuros alunos, auxiliando na solução de problemas, que antes eram enviados a fonoaudiólogos.

LABORATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL DA UFFS/CHAPECÓ

A imprescindibilidade de laboratórios em Cursos de Letras, apontada na seção anterior, sempre esteve presente nas pautas do planejamento

1 A exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Educação Tutorial (PET), também apresentados neste livro.

da infraestrutura predial dos *campi* da UFFS que conta, desde 2012, com uma Secretaria Especial de Laboratórios (SELAB). Conforme os relatórios de autoavaliação institucional de 2010 a 2020 (UFFS, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2016, 2017, 2018a, 2019, 2020a, 2021), historicamente, o Curso de Letras do *Campus* Chapecó tinha à disposição, quando ainda estava em espaço provisório nas Unidades Bom Pastor e Seminário (2010 a 2014), um único laboratório, de informática.

Quadro 1 – Laboratórios do Curso de Letras, *Campus* Chapecó ao longo dos anos

Relatório de autoavaliação institucional	Localização do Curso de Letras	Laboratórios
Relatório parcial - ano base 2010-2012	Unidade Bom Pastor (*campus* provisório)	(não há informações)
Ano base: final de 2012, 2013, 2014	Unidade Seminário (*campus* provisório)	Laboratório de Informática III
Ano base: 2015, 2016	UFFS Chapecó, *campus* definitivo	Laboratório de Educação Especial, **Laboratório de Línguas**, Laboratório de Estudos do Discurso, Laboratório de Multimídia, Laboratório de Expressão Artística I, Laboratório de Expressão Artística II, **Laboratório de Literatura**, **Laboratório de Estudos Linguísticos**, Laboratório de Informática I, Laboratório de Informática II, Laboratório de Informática III
Ano base: 2017, 2018, 2019, 2020	UFFS Chapecó, *campus* definitivo	Laboratório de Educação Especial (LIFE), **Laboratório de Línguas**, Laboratório de Expressão Artística II, Laboratório de Expressão de Expressão Artística I, Laboratório de Experiências Lúdicas e Brincadeiras (LUDOBRINC), **Laboratório de Literatura**, **Laboratório de Estudos Linguísticos**, Laboratório de Experimentos Didáticos, Laboratório de Informática I, Laboratório de Informática II.

Fonte**:** Relatórios de autoavaliação (UFFS, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2016, 2017, 2018a, 2019, 2020a, 2021) – dados compilados pelos autores.

No Quadro 1, o quantitativo de laboratórios se refere àqueles que podem ser utilizados pelo Curso de Letras. Evidenciamos que, de 2016 para 2017, houve um remanejamento dos espaços, com a exclusão de três laboratórios: *Laboratório de Estudos do Discurso*, *Laboratório de Multimídia* e *Laboratório de Informática III*, e a inclusão de outros três: *LIFE*, *LUDOBRINC* e *Laboratório de Experimentos Didáticos*.

Cabe destacar ainda a falta de laboratórios específicos de Letras no período em que a UFFS estava em *campus* provisório (de 2010 a 2014). Desse cenário, hoje, não é possível mensurar as implicações dessa ausência na formação da primeira turma do Curso (egressa em 2014). Felizmente, a partir de 2015, o aluno do Curso tem a sua disposição pelo menos 11 laboratórios com espaços em que pode exercitar a sua criatividade, já que os recursos, materiais e protótipos que estão disponíveis nos laboratórios, contribuem para incentivar e instigar o licenciando a participar ativamente dos desafios pedagógicos propostos.

Desse montante de onze laboratórios disponíveis ao Curso de Letras, destacamos, neste capítulo, aqueles mais utilizados e coordenados pelo Curso[2]: *Laboratório de Estudos Linguísticos*, *Laboratório de Línguas - LABLING* e o *Laboratório de Literatura* - que, em 2018, também passou a se chamar *Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET (Assessoria Linguística e Literária)*[3].

O *LABLING*, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras (UFFS, 2020b, p. 269), tem como principais objetivos:

---

2 O LIFE também é coordenado por profissionais do Curso de Letras. No entanto, esse laboratório destina-se a pesquisas em todas as áreas da licenciatura. Como as ações não são específicas do Curso de Letras, optamos por não as delimitar neste estudo.

3 Há um conflito de terminologias para este laboratório. Nos relatórios de Autoavaliação Institucional (UFFS, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2016, 2017, 2018a, 2019, 2020a, 2021), consta o nome Laboratório de Literatura. Já nas portarias nº 1/DIRCH/UFFS/2018 (revogada) e 14/DIRCH/UFFS/2020, que designa os coordenadores dos laboratórios, e no site do laboratório, consta Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET (Assessoria Linguística e Literária).

(i) desenvolver a "competência do aluno de língua estrangeira, língua portuguesa e libras no que diz respeito à compreensão e à produção oral e escrita" (p. 245); (ii) realizar aulas práticas dos componentes curriculares e (iii) oferecer "cursos de extensão em línguas estrangeiras, língua portuguesa, libras, leitura, produção, revisão e edição de textos e serviços de revisão e tradução de textos para acadêmicos, técnicos e docentes da Instituição, bem como para a comunidade externa" (p. 246).

Estruturalmente, o *LABLING* (Figura 1) tem 90m² e 41 mesas individuais separadas por baias, o que confere ao usuário maior privacidade para fazer atividades. Cada mesa contém um computador, com fone e microfone e há um *software* de gravação de voz. O professor possui uma mesa de controle, na qual tem acesso à produção oral de todos os seus estudantes e da qual pode interagir com o estudante e avaliar a produção oral dele.

Figura 1 – Imagem da estrutura do *LABLING*

Descrição da imagem
Registro da estrutura do *Laboratório de Línguas* do *Campus* Chapecó. Na foto aparecem mesas, de professor e de alunos, delimitadas por baias; também há cadeiras e computadores. Ao fundo há três grandes janelas por onde entra luz natural no ambiente.

Fonte: Arquivo público da UFFS [201-a].

Na esteira de Houer, pode-se afirmar que este laboratório, “além de visar o ensino e a habilitação para compreender a linguagem oral, para falar, para ler e para comunicar por escrito usando a língua estrangeira, também serve de setor de apoio para o ensino e pesquisa dos acadêmicos na disciplina de língua espanhola, e em outras disciplinas que utilizam material gravado” (1998, p. 45). Ademais, proporciona melhorias nas habilidades linguísticas, pois (i) desenvolve a compreensão oral, (ii) aperfeiçoa a pronúncia e aspectos relativos a ela, como o ritmo e a entonação e (iii) proporciona contato com aspectos relativos à diversidade linguística e cultural a partir de textos, que podem ser da esfera acadêmica ou não, de contextos reais de uso da língua e produzidos por nativos do idioma que se está aprendendo, o que confere um processo de simulação mais autêntico.

O *Laboratório de Estudos Linguísticos* é destinado à realização de aulas práticas dos componentes curriculares da área de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Linguística e também ao desenvolvimento de atividades de Projetos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, constituindo-se como um espaço para coleta, descrição, análise, experimentação, arquivamento de *corpora* para pesquisa e repositório de materiais de ensino.

Esse laboratório, de acordo com o PPC de Letras (UFFS, 2020b, p. 271), é um espaço para (i) realizar “aulas práticas dos componentes curriculares”, (ii) realizar aulas práticas voltadas “ao desenvolvimento das competências e habilidades de investigação linguística” e (iii) desenvolver práticas e ações voltadas à investigação linguística. O laboratório tem $60m^2$ e conta com armários, mesas e cadeiras para uso de 26 alunos.

Figura 2 – Imagem da estrutura do *Laboratório em Estudos Linguísticos*

Descrição da imagem: Registro da estrutura do *Laboratório em Estudos Linguísticos* do *Campus* Chapecó. Na foto aparecem mesas dispostas uma ao lado da outra e cadeiras. Há um quadro branco e duas grandes janelas por onde entra luz natural no ambiente.

Fonte**:** Arquivo público da UFFS [201-b].

O *Laboratório de Literatura e/ou Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET (Assessoria Linguística e Literária)*, conforme mencionado em nota de rodapé, objetiva (i) desenvolver a competência do aluno de língua estrangeira, língua portuguesa e libras no que diz respeito à compreensão e à produção oral e escrita, (ii) exercitar competências e habilidades do aluno no que diz respeito a investigações linguística e literária, (iii) expandir competências e habilidades do aluno no que diz respeito "ao ensino e à aprendizagem de Literaturas, bem como para ações voltadas à investigação de manifestações literárias" (UFFS, 2020b, p. 270).

O laboratório é utilizado fortemente, dentre outras atividades, para reuniões de planejamento do grupo PET, que tem como um de seus objetivos realizar "atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação" (UFFS, [201-c], p. 1). Portanto, o PET adquire uma importância na vida acadêmica dos estudantes, pois, a partir do vínculo com o

Programa, o petiano tem a oportunidade de inserir-se nas comunidades interna e externa à universidade a partir da execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão e cultura.

Figura 3 – Imagem da estrutura do *Laboratório de Literatura* e/ ou *Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET (Assessoria Linguística e Literária)*

Descrição da imagem
Registro da estrutura do *Laboratório de Literatura* e/ou *Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET* do *Campus* Chapecó. Na foto aparecem mesas, cadeiras e computadores. Também há dois sofás e seis armários de duas portas. Além disso, há um quadro branco e materiais pedagógicos em cima dos armários. Há duas janelas por onde entra a luz natural no ambiente.

Fonte**:** Arquivo público da UFFS [201-d].

As diretrizes de funcionamento e uso desses espaços laboratoriais são regulamentadas pela Resolução nº 20/COSCCH/UFFS/2018 (UFFS, 2018b). Além disso, cada laboratório é coordenado por um professor do Curso de Letras que é responsável pela organização das ações desenvolvidas em cada laboratório. Essas ações, primordiais para a formação acadêmico-profissional dos estudantes do Curso de Letras da UFFS/Chapecó, são apresentadas na próxima seção.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NOS LABORATÓRIOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO DE LETRAS DA UFFS

Apesar de todo o esforço e da disponibilidade de laboratórios nos cursos de ensino superior de licenciatura, de acordo com investigação realizada por Gatti e Nunes (2009), sabe-se que esses cursos têm uma tendência a ainda se manter

> focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. **A relação teoria/prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor**. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores (*apud* Gatti *et al.,* 2014, p. 13-14, grifo nosso).

Esse cenário preocupante dos cursos de licenciatura em geral tenta ser barrado pelo PPC de graduação em Letras da UFFS, *Campus* Chapecó (UFFS, 2010, 2020b). O documento prioriza, em sua organização curricular, o uso dos laboratórios para o desenvolvimento de pelo menos quatro grupos de ações que buscam desenvolver a prática docente e as reflexões sobre a própria prática de ensino dos graduandos.

A primeira ação é a Prática como Componente Curricular (PCCr), que tem como princípio a indissociabilidade entre ensino e prática na formação dos acadêmicos, pois "subsume-se que a unidade entre teoria e prática é imprescindível para que as atividades docentes se tornem em práxis, ou seja, em ações transformadoras da natureza e da sociedade" (UFFS, 2010, p. 42). Para isso, no PPC do Curso em extinção (2010) e no

novo PPC (2020b) há a exigência de integralização de 400 horas de PCCr distribuídas ao longo das disciplinas e não vinculadas ao estágio obrigatório. Esse espaço-tempo curricular será dedicado a:

> [...] ações voltadas para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, ações como, por exemplo, elaboração e execução de projetos a partir de situações-problema contextualizadas, análise e produção de materiais de ensino, estudo de caso, cursos ou oficinas integradas à curricularização da extensão (presente na continuidade do currículo) etc. Para a realização dessas ações, serão utilizados os laboratórios do Curso, como o **Laboratório de Ensino, o Laboratório de Língua Espanhola, o Laboratório de Linguística e o Laboratório de Literatura** (UFFS, 2020b, p. 50, grifo nosso).

A segunda ação são os Estágios Curriculares Supervisionados cujas atividades de orientação, planejamento, testagem de aulas e produção de materiais didáticos podem ser desenvolvidos nos espaços dos laboratórios. Os Projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura também se articulam de maneira indissociável no Curso de Letras tanto na matriz curricular (a exemplo das atividades de extensão curricularizadas no PPC de 2020b) quanto nas atividades curriculares complementares ao Curso, atendendo, assim, aos anseios da sociedade na qual a UFFS se insere. Essas atividades são/podem ser desenvolvidas nos laboratórios do Curso.

Aqui, destaca-se, além dos programas PET, Pibid e Residência Pedagógica (que estão detalhados nos capítulos 3, 4 e 5 deste livro), o grupo de estudos em Sintaxes, que busca, a partir de um referencial teórico formalista, estudar cientificamente o sistema linguístico do português brasileiro e, a partir disso, elaborar materiais concretos e manipuláveis para contribuir com o ensino de gramática tanto nas disciplinas de Morfossintaxe do Curso, quanto nos projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco na Educação Básica. Os laboratórios servem, então, como um

espaço para produção e repositório e também para experimentação e manipulação desses materiais.

Por fim, não se pode olvidar que o Curso de Letras da UFFS pressupõe o estudo (científico) de línguas, especialmente o espanhol e o português, que são curricularizados, e podem ser ministrados no Laboratório de Línguas (LABLING), que "fornece suporte complementar áudio-ativo-comparativo, tão necessário à formação, a *priori*, de pessoas capazes, principalmente, de falar Espanhol" (HOUER, 1998, p. 45). Como exemplo, citamos as disciplinas de fonética e de fonologia, tanto de língua portuguesa quanto de língua espanhola, cujo uso do LABLING, com ambiente e programas adequados, é substancial para trabalhar o sistema fonológico, a transcrição fonética e a fonologia – além de atividades para que os alunos ouçam e transcrevam foneticamente falas de nativos de diferentes regiões com o intuito de perceberem as variações linguísticas existentes em cada língua (estudo que confere ao acadêmico a percepção de diferentes variantes linguísticas e cria uma simpatia para com as variedades, promovendo o respeito linguístico).

Essas quatro ações estão desmembradas nas atividades descritas no Quadro 2. É uma lista não exaustiva, que reflete as atividades que são/podem ser desenvolvidas nos laboratórios do Curso.

Quadro 2 – Algumas das ações desenvolvidas nos laboratórios

Laboratório	Ação	Título da ação | objetivo (o que é executado no laboratório)
Laboratório de Línguas LABLING	Estágio Curricular Supervisionado	Núcleo de estágios de língua espanhola e portuguesa | orientar estudantes para a preparação das aulas de estágio; elaborar materiais didáticos; reunir e manter disponível acervo eletrônico e físico de materiais necessários às práticas de estágio curricular supervisionado.
	Estudo de línguas	Aulas práticas nas disciplinas de fonética e fonologia | ministrar aulas práticas de transcrição e transliteração fonética
		Aulas práticas de espanhol | ministrar aulas práticas de espanhol em todas as fases do Curso de Letras Português e Espanhol.
	Projeto de extensão curricular	Projetos de extensão curricular | executar os CCr de Projetos de Extensão que versem sobre linguagens, códigos e suas tecnologias.
	Projeto de ensino	Reuniões do Projeto Residência Pedagógica | fazer reuniões de planejamento; elaborar materiais didáticos; discutir planos de aula; reunir e manter repositório de objetos educacionais.
		Monitorias de ensino | ser um espaço de referência para oferecer subsídios pedagógicos e apoio acadêmico para estudantes que apresentam dificuldades em CCr do curso, especialmente os de leitura e produção textual.
Laboratório de Literatura e/ou Laboratório do Curso de Letras e PET	Projeto de ensino, pesquisa e extensão	Programa de Educação Tutorial (PET) | planejar e executar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão previstas neste programa.
	Projeto de extensão curricular	Projetos de extensão curricular | executar os CCr de Projetos de Extensão que versem sobre literatura, cultura e sociedade.
	PCCr	Prática como Componente Curricular (PCCr) | planejar, discutir e aplicar as atividades de PCCr previstas nas disciplinas do Curso de Letras.
Laboratório de Estudos Linguísticos	Projeto de ensino e pesquisa	Reuniões de Grupos de Estudo | ler e discutir textos; produzir materiais diversos dentro das atividades dos grupos; ser um espaço para repositório de objetos educacionais e de bibliografias dos grupos.
	Projeto de ensino	Aulas de Português como Língua Adicional (PLA) | atender aos alunos do PLA; manter reunido e disponível o acervo de materiais necessários às aulas de PLA.
	Estudo de línguas	Aulas de espanhol como língua estrangeira | ser um espaço para aulas; manter reunido e disponível o acervo de materiais necessários às aulas.
	Projetos de pesquisa	Reuniões de grupos de pesquisa e de projetos de pesquisa.
	Projeto de cultura	Reuniões e ensaios do grupo de teatro da UFFS/Chapecó | organizar, ensaiar e preparar trabalhos corporais; ser um espaço para encontros do grupo de teatro; ser um espaço que possa acomodar os cenários para os ensaios.
	Projetos de ensino, pesquisa e extensão	Repositório de objetos educacionais do Pibid, Residência Pedagógica e estágios de português, literatura e espanhol | constituir e organizar um repositório de objetos educacionais; constituir um núcleo de práticas de docência; manter reunido e disponível o acervo de materiais necessários às atividades de iniciação à prática de docência.
		Reuniões do Pibid | fazer reuniões de planejamento das ações do projeto; discutir e elaborar planos de aulas e materiais didáticos (que farão parte do repositório de objetos educacionais); estudar referenciais teóricos; elaborar textos com fins didáticos e/ou científicos (para publicação); produzir relatórios das atividades.
	Projeto de extensão	Letras no UFFS portas abertas | apresentar o Curso de Letras, divulgando suas atividades e ações na acolhida de estudantes do Ensino Médio, no âmbito do evento institucional "UFFS Portas Abertas".

Fonte: Os autores (2021).

As atividades do Quadro 2 destacam a importância do uso dos laboratórios como um "instrumento de apoio-didático pedagógico para a preparação integral do professor [de Letras]" (HOUER, 1998, p. 45). Esses espaços laboratoriais constituem-se como locais de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, renovando as práticas de ensino e motivando outras frentes de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, fizemos uma reflexão, enfatizando a necessidade do uso de laboratórios para a formação profissional de acadêmicos de licenciatura em Letras, destacando as atividades realizadas nos laboratórios do Curso de Letras da UFFS/Chapecó nestes dez anos de execução do Curso. Conforme apontado no texto, não é possível mensurar com precisão os impactos da falta de laboratórios na formação da primeira turma, cuja formatura ocorreu no ano da transferência para o *campus* definitivo (cf. Quadro 1), mas é possível assegurar que as turmas que puderam (e podem) usufruir de laboratórios com frequência têm a sua disposição um espaço destinado a contribuir com a sua formação acadêmica.

É inegável que, de uma ou outra forma, todos os alunos do Curso de Letras usufruem dos laboratórios, seja com aulas das disciplinas do Curso, participando dos programas PET, Pibid, Residência, ou na realização de atividades relacionadas aos estágios, às práticas pedagógicas no ensino e/ou ao aprendizado de uma segunda língua, seja esta o espanhol ou ministrando aulas de Português como língua adicional ou Português para refugiados. Além disso, os laboratórios também servem de local de pesquisa para estudantes de iniciação científica e de estudos para grupos de estudos ou individuais, por exemplo, na análise de dados para a escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou um projeto de pesquisa.

O contexto educacional atual requer um professor em constante atualização e que reflita sobre suas práticas. Nessa sociedade que se apresenta, o uso de laboratórios se constitui em um espaço em que não apenas se reproduzam conhecimentos, mas que relacionem, reflitam, testem, experimentem conceitos, teorias, práticas de ensino e de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BASTIANI, Sherlon C. de; TREVISOL, Joviles V.; PEGORARO, Ludimar. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). **Eccos - Revista Científica**, n. 47, 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/ article/view/7974. Acesso em: 10 jan. 2021.

FIORIN, José L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas e Letras**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 11- 25, 1º sem. 2006. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras /article/view/887/752. Acesso em: 10 jan. 2021.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6. Acesso em: 4 mar. 2021.

HOUER, Ivete. Laboratório de língua? Pra quê? **Ideação**, Foz do Iguaçu, n. 1, p. 45-49, jul./dez. 1998. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/20474. Acesso em: 4 mar. 2021.

MESQUISTA, Nyuara A. da S.; SOARES, Márlon H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Quim. Nova**, [*s.l.*], v. 34, n. 1, p. 165 - 174, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/DwZMZLZfYLcJXSvMwXmK4ck/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Paula R. dos. **A importância da experimentação na formação inicial e suas implicações no processo de ensino e na práxis dos professores de ciências**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21975. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura.** Chapecó, UFFS, nov. 2010. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2010-0001. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Imagem da estrutura do LABLING**. [201-a]. 1 fotografia. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/laboratorios/bloco-02-labs/lab-102-linguas. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Imagem da estrutura do Laboratório de Estudos Linguísticos**. [201-b]. 1 fotografia. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/laboratorios/bloco-02-labs/lab-111-estudos-linguisticos. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Programa de Educação Tutorial (PET)**. Chapecó, UFFS, [201-c]. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pet/pet-apresentacao. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Imagem da estrutura do Laboratório de Literatura e/ou Laboratório de Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET**. [201-d]. 1 fotografia. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/laboratorios/bloco-02-labs/lab-110-literatura. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório parcial de autoavaliação institucional 2010-2012**. Chapecó, [*s.n.*], mar. 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2012. Chapecó, [*s.n.*], 2013. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2013. Chapecó, [*s.n.*], 2014a. Disponível em: www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2014. Chapecó, [*s.n.*], 2014b. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2015. Chapecó, [*s.n.*], 2016. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2016. Chapecó, [*s.n.*], 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2017. Chapecó, [*s.n.*], 2018a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 20/COSCCH/UFFS/2018**. Chapecó, UFFS, 2018b. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/conscch/2018-0020. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: 2018. Chapecó, [*s.n.*], 2019. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: ano-base 2019. Chapecó, UFFS, 2020a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 24 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura.** Chapecó, UFFS, ago. 2020b. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 4 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de autovaliação institucional**: ano-base 2020. Chapecó, UFFS, 2021. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_ propria_de_avaliacao/autoavaliacao-institucional. Acesso em: 24 jul. 2021.

CAPÍTULO 13

UM LUGAR PARA OS CURSOS DE LETRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CHAPECÓ (SC)

Mary Neiva Surdi da Luz
Mary Stela Surdi
Marcia Ione Surdi

SOBRE COMO AS HISTÓRIAS COMEÇAM

Escrever sobre a história e o lugar dos cursos de Letras em Chapecó (SC) permitiu a rememoração não só de uma, mas de muitas trajetórias pelo mundo das letras. Essa escrita fala sobre várias histórias que se entrecruzam, que constituem sujeitos e que deixam suas marcas e memórias na história de uma região.

A fim de compreender como se constituiu a história do Curso de Letras da região oeste catarinense, assume-se que "toda história começa sempre antes" (ORLANDI, 2001, p. 18) e que, na relação língua/sujeito/história, também se deve considerar a relação com a exterioridade como constitu-

tiva do processo discursivo. Assim, é preciso olhar para o que "vem antes" e compreender como a história de um curso e de uma instituição vai se constituindo e de que modo, nessa história, ressoa o que vem antes. Ou seja, é necessário olhar para como a memória funciona, atualiza-se e é ressignificada em cada contexto sócio-histórico-ideológico, no qual outros sujeitos e outros saberes significam constituindo um espaço para a heterogeneidade, entendida no sentido de diferença, como proposto em Orlandi (1990).

Como objeto de interesse para a escrita deste texto, elegeu-se a história dos cursos de Letras, voltados à formação de professores de línguas, da região oeste catarinense, e como questão norteadora desta escrita a seguinte formulação: como se constituem os cursos de Letras em funcionamento na cidade de Chapecó (SC) e quais seus impactos no desenvolvimento regional? Para isso, o percurso de escrita parte do olhar para a constituição no ensino superior no oeste catarinense e em seguida dedica especial atenção para os cursos de Letras ofertados pela UNOCHAPECÓ e pela UFFS.

SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO OESTE CATARINENSE

Na tentativa de compreender os modos do ensino superior no oeste catarinense, apresenta-se um movimento de historicização que parte da criação da Fundação de Ensino Superior do Oeste (FUNDESTE) à implantação da hoje Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e instalação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), universidades em funcionamento da cidade de Chapecó (SC), considerada um polo universitário que atrai estudantes de toda região e também de todo o Brasil.

Rossetto (1994) aponta que, até o final da década de 1960, o ensino universitário em Santa Catarina era prerrogativa exclusiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, além de ser a única, situava-se na

extremidade do Estado, centenas de quilômetros da região oeste de Santa Catarina. O autor apresenta uma crítica ao modo como tal ensino vinha se constituindo, pois o que acontecia se mantinha como exemplo do modelo universitário que foi implantado no Brasil: "uma instituição de ensino elitista e elitizante, geograficamente distanciada e estruturalmente desvinculada dos centros propulsores da nossa economia agroexportadora" (ROSSETTO, 1994, p. 08).

Surdi da Luz (2011), ao historicizar sobre a implantação do ensino superior no oeste catarinense, relata que a UNOCHAPECÓ surgiu do processo de expansão das fundações educacionais de ensino superior no Estado de Santa Catarina, no período de 1960 a 1974, e tem sua origem na FUNDESTE, criada pela Lei Municipal nº 14/71, de 15 de julho de 1971, com sede na cidade de Chapecó (SC). Destaca-se que esse tipo de organização educacional é sem fins lucrativos, sendo uma instituição pública de direito privado e com gestão comunitária. Em 1973, o Conselho Estadual de Educação aprovou o funcionamento do Centro do Ensino Superior (CES), mantido pela FUNDESTE, ofertando os cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Entre 1977 e 1978, houve o reconhecimento dos quatro cursos pelo Conselho Federal de Educação.

No início da década de 1980, a FUNDESTE criou três cursos de licenciatura de 1º grau, conhecidas como licenciaturas curtas, em regime especial de férias – Ciências, Estudos Sociais e Letras – para habilitar os professores em serviço, mas sem diplomação. Historicamente, é preciso relembrar que as licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, em um contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. No entanto, esse formato de formação recebeu inúmeras críticas e, em 1986, o Conselho Federal de Educação propôs sua extinção. Na FUNDESTE, em 1989, as licenciaturas plenas em Letras Português/Inglês, em História e em Matemática

receberam autorização para funcionamento. Nesse sentido, observa-se que a fundação do ensino superior em Chapecó (SC) é marcada pela necessidade de titulação e de formação de mão de obra para o atendimento da demanda regional, com a devida diplomação exigida pela legislação educacional em vigor. No entanto, isso não destoa do que historicamente aconteceu desde os primeiros passos na implantação do ensino superior no Brasil, basta relembrar o impulso que houve com a chegada da Família Real. Surdi da Luz (2011) destaca que esse impulso foi proveniente de uma urgência em suprir as necessidades para a instalação da sede administrativa do Reino, assim ocorreu a criação de novos cursos e instituições educacionais e culturais e a multiplicação de cadeiras de ensino.

Em 1990, teve início o movimento de transformação da FUNDESTE em universidade. Para isso, segundo relata Surdi da Luz (2011), a Fundação Educacional do Oeste de Santa Catarina (FUOC), de Joaçaba, transformou-se em Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e a esta se agregaram a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARPE), de Videira, e a FUNDESTE. O Projeto de Transformação que institucionalizou a UNOESC, por meio do funcionamento dos *campi* de Chapecó, Joaçaba e Videira, foi aprovado em novembro de 1991. É preciso aqui destacar que tal como aconteceu na história da implantação do ensino superior no Brasil, no oeste catarinense, isso também ocorreu de forma tardia. Somente nos anos finais do século XX a região tem a oficialização de uma universidade autônoma.

Entre 1996 a 2002, houve uma expansão nas atividades de graduação, em todos os *campi* da UNOESC e paralelamente se encaminhava o processo de desmembramento da instituição, para dela derivarem outras universidades, dentre elas a UNOCHAPECÓ, que foi credenciada pelo Decreto Estadual N° 5.571, de 27 de agosto de 2002 e instituída oficialmente em 21 de setembro do mesmo ano, incorporando cursos e estrutura da UNOESC

– *campus* de Chapecó. Conforme seu Estatuto, caracteriza-se juridicamente como sendo de direito privado, declarada de utilidade pública municipal, estadual e federal, filantrópica e sem fins lucrativos.

Destaca-se que a UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) iniciaram suas atividades de interiorização no final da década de 1990, e foi somente na primeira década do século XXI que a região oeste recebeu sua primeira instituição de ensino superior, pública e gratuita, a UFFS, implantada em 2010. Desse modo, durante muitas décadas, as fundações de ensino foram as responsáveis pela oferta do ensino superior no oeste catarinense, atendendo às demandas regionais, em especial, na área de formação de professores e de mão-de-obra especializada para o mercado regional.

A UFFS surge em um cenário em que, historicamente, a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul – estava desassistida pelo poder público, especialmente em relação ao ensino superior. Por isso, intensificaram-se, no início do século 21, as tratativas necessárias para que fosse criada uma instituição de ensino superior pública que atendesse às demandas e necessidades dessa região, motivadas principalmente: pelo aumento crescente dos custos do acesso ao ensino superior, mesmo que em instituições comunitárias; pela permanente exclusão do acesso ao ensino superior de parcelas significativas da população regional; pela migração intensa da população jovem para lugares que apresentam melhores condições de acesso às Universidades Públicas e aos empregos gerados para profissionais de nível superior; pelos debates em torno das fragilidades do desenvolvimento destas regiões periféricas e de fronteira. Esses argumentos estão expostos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFFS (PDI, 2012) e descrevem o que se vivia até então em relação ao ensino superior no sul do país.

Alicerçada em intensos debates e trabalhos coletivos articulados a diversos movimentos sociais, dentre eles, destacam-se a Via Campesina

e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), que assumiram a liderança do Movimento Pró-Universidade, surge a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma instituição de ensino superior pública, popular e de qualidade. Criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, que abrange mais de 400 municípios dos três estados do sul, cuja missão é "assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social" (PDI, 2012, p. 33). Caracteriza-se por ser uma instituição multicampi, com *campus* em Chapecó (SC) – sede da Instituição –, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo (RS).

Consta no histórico institucional, disponível no site da UFFS, que no dia 29 de março de 2010 foram iniciadas as aulas em cinco *campi* da UFFS, com o ingresso de mais de dois mil acadêmicos selecionados com base nas notas do Enem/2009 e com a aplicação da bonificação para os que cursaram o ensino médio em escola pública. Em um diagnóstico sobre os acadêmicos que ingressaram nesse primeiro processo seletivo, constatou-se que mais de 90% deles eram oriundos da Escola Pública de Ensino Médio e que mais de 60% deles representavam a primeira geração das famílias a acessar o ensino superior.

Assim, a implantação da UFFS, em 2010, iniciou um processo de ressignificação das percepções e representações que se tinha até então sobre o acesso e a permanência no ensino superior. Em especial, destaca-se o fato de a UFFS ter assumido o compromisso político e ético de garantir formas de acesso e de permanência aos estudantes da rede pública – até então presentes em minoria no ensino público superior – e, com isso, ajuda a fundar novos paradigmas para se pensar a universidade pública: a de que ela pode ser também popular, portanto, voltada para todos aqueles que, historicamente, não tinham acesso a ela.

Além disso, a UFFS assumiu o compromisso com a formação de professores para a educação básica ao propor em seu quadro de cursos oito licenciaturas: Ciências: Biologia, Física e Química; Educação do Campo; Filosofia; História; Sociologia; Geografia; Pedagogia e Letras Português/Espanhol. Com esse compromisso, cabe à universidade formar novos profissionais da educação competentes e comprometidos com a transformação da educação brasileira, garantindo que o retorno desses egressos ao ambiente da educação básica resulte em melhorias na qualidade do ensino.

SOBRE A HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE LETRAS DA UNOCHAPECÓ

De acordo com Surdi da Luz (2011), com a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês, a FUNDESTE objetivava suprir a necessidade de habilitação dos professores da região. O Projeto foi aprovado e o Curso entrou em funcionamento no primeiro semestre de 1990. Em 19 de agosto de 1994, foi publicada, no *Diário Oficial*, a portaria que reconheceu o Curso de Letras/Licenciatura Plena, Habilitação Português/Inglês e respectivas Literaturas. Em 1997, por meio de resolução institucional, foi aprovada a alteração da grade Curricular do Curso de Letras em suas diversas habilitações. Até esse momento, o Curso de Licenciatura em Letras, da UNOESC na época, apresentava três habilitações duplas: Português/Inglês e respectivas Literaturas, Português/Alemão e respectivas Literaturas e Português/Espanhol e respectivas Literaturas.

Em 2001, nas palavras de Surdi da Luz (2011), houve a implantação de licenciaturas simples de modo a garantir a ampliação da carga horária global para cada área, bem como a reorganização das disciplinas em termos de número, ementas e carga horária. Por meio de resolução, em 2001, foi autorizada a criação de habilitações e o aumento de vagas do Curso de

Letras. Assim, o Curso de Letras passou a oferecer Letras/Inglês, Letras/Espanhol e Letras/Português.

No final do primeiro semestre de 2003, em função da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, iniciaram-se novamente as discussões para adequação das matrizes curriculares e houve nova alteração curricular no Curso de Letras. Em 2006, foi aprovada uma Política para a Oferta de Cursos de Licenciatura da UNOCHAPECÓ que criou o Núcleo Comum das Licenciaturas da UNOCHAPECÓ, de modo que os cursos passaram a, inicialmente, compartilhar disciplinas com os Cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, além do compartilhamento entre as duas habilitações do mesmo Curso.

Em 2009, houve nova alteração com aprovação do PPC de Letras – ênfase em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas. Com as alterações, objetivou-se assegurar as adequações apresentadas pela legislação referente aos cursos de graduação e a flexibilização necessária para assegurar a formação dos acadêmicos de Letras. Segundo o PPC (2009), a partir de exigências constantes por parte de acadêmicos, egressos bem como do público em geral, que apontavam a dificuldade em retornar à Universidade para complementar os estudos na área de Letras, tendo em vista as dificuldades de se colocar no mercado com a formação em apenas uma língua e respectiva literatura, foi proposta a alteração curricular com o retorno a um Curso de Letras com ênfase em duas línguas, língua portuguesa e língua inglesa.

Em 2014, de acordo com o PPC (2014), o curso passou por mais uma alteração com o objetivo de adequação à Diretriz Curricular RESOLUÇÃO Nº 1, de 18 de março de 2011, que estabelecia diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras e respectivas literaturas. Essa adequação foi implantada e atingiu os estu-

dantes que ingressaram após 2011 e em 2014/1, visando que concluíssem o Curso com adequação ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

SOBRE A HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE LETRAS DA UFFS

O Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS teve início em 29/03/2010 e seu projeto foi elaborado em 2010, por uma equipe de docentes do Curso atuantes nos três *campi* em que há oferta (Cerro Largo, Chapecó e Realeza), por uma Comissão de acompanhamento pedagógico e outros participantes vinculados a setores da UFFS. Seu ato autorizativo data de 2012 e seu reconhecimento se deu em dezembro de 2013.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (PPC-1, 2010), a implantação do curso cumpria a função de formar professores de língua portuguesa e de língua espanhola atendendo ao disposto na Lei 11.161 e no Decreto 6.755 e ao que está previsto como compromisso da União com a educação no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto 6094/2007).

O PPC-1 (2010) também destaca que os poucos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior privadas ou comunitárias eram os cursos de Letras Português ou Letras Português e Inglês. Outro aspecto relevante seriam os dados da avaliação nacional sobre desempenho dos alunos no que se refere às competências de leitura que indicam que os níveis de aprendizagem não atingiam as metas estabelecidas. Nesse sentido, a formação de professores para a Educação Básica poderia contribuir para a efetivação de uma educação com mais qualidade, o que proporcionaria um nível mais elevado de aprendizagem dos alunos. Assim, a formação de professores para atuação na Educação Básica é uma preocupação que direciona o Curso de Letras para o preparo de profissionais com saberes linguísticos e conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula.

Desde sua implantação, o curso ofertava duas entradas anuais, com 60 vagas, distribuídas entre os cursos dos turnos matutino e noturno. Por meio de aprovação de resolução, em 2012, ocorreu a alteração de vagas e o curso passou a ofertar 50 vagas, com uma entrada anual noturna.

Em 2020, depois de uma década em funcionamento, foi aprovada a reformulação do PPC de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, *Campus* Chapecó. Essa reformulação é o marco em que os três cursos de Letras da UFFS passam a ter cada um o seu próprio PPC. Esse Projeto (PPC-2) foi longa e exaustivamente discutido, a fim de atender às demandas da legislação educacional vigente, assim como orientações institucionais, como se expressa no PPC-2:

> As justificativas de ordem institucional, jurídica e política para a reformulação deste Curso estão amparadas no Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015 e na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; na Resolução nº 2/2017 CONSUNI/CGAE/UFFS, que Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica; e no Decreto nº 8.752, 9 de maio de 2016, que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PPC-2, 2020, p. 19).

O referido documento também aponta que outro motivador da alteração se pautou nas novas possibilidades de atuação docente do profissional de Letras que precisavam ser contempladas no projeto do Curso, tal como a possibilidade de esse profissional atuar nos processos de gestão e de organização escolar.

A formação de professores, inseridos no seu meio social, por meio da docência, da extensão e da pesquisa são marcados e se destacam nas

ações desenvolvidas pelo Curso. Em especial, no Curso de Letras do *Campus* Chapecó, destaca-se que, ao longo dos seus dez anos de existência, tem-se ativo, desde 2010, um Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes, designado Grupo PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS, envolvendo também o Curso de Pedagogia, que atua na formação de excelência dos estudantes desses dois cursos, além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em funcionamento desde 2011 e do Programa Residência Pedagógica, desde 2018, ambos voltados para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Na área da pós-graduação, em 2012, teve início o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), com um curso em nível de mestrado, e, em 2020, ampliado pela aprovação do Curso de Doutorado, com implantação em 2021. O PPGEL, em seus oito anos de existência, titulou cerca de 90 mestres, que atuam em áreas vinculadas ao trabalho com a linguagem, mas, principalmente, nas redes de ensino da região, assim como em instituições superiores de ensino, contribuindo na qualificação para o exercício da docência e da pesquisa em seus contextos de trabalho.

SOBRE COMO AS HISTÓRIAS SE ENTRECRUZAM

Depois de fazer esse rápido percurso pelos documentos legais que marcam as diferentes etapas de constituição do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ, compreende-se que, no início da década de 1980, quando a CES/FUNDESTE criou o curso de Letras Licenciatura de 1º grau, transformando-o posteriormente em Licenciatura de 2º. Grau, esse curso se fazia na articulação às demandas regionais que constituíam suas condições de produção. Depois de sua implantação, o Curso de Letras passou por uma série de reformulações e de consequentes alterações curriculares para atender tanto a demandas de ordem legal quanto a demandas vindas de seus estudantes.

Em relação ao Curso de Letras da UFFS, destaca-se o seu papel no processo de interiorização do ensino público gratuito, no intuito de fortalecer a formação e atuação de docentes na educação básica, assim como disseminar ações de extensão e pesquisa.

Além de considerar que "a história começa sempre antes", como nos ensina Orlandi (2001, p. 18), também se considera que, nesse processo de historicização dos cursos, ressoa uma memória que parece se repetir, ao se retomar, em ambos os cursos, a ênfase em duas línguas e literaturas, mas que é atualizada e ressignificada nas atuais condições de produção em que sujeito, história e língua também vão se ressignificando.

Até o início do ano de 2021, mais de três décadas depois da implantação da licenciatura plena do Curso de Letras da UNOCHAPECÓ e uma década depois do início do funcionamento do Curso de Letras da UFFS, juntas, as duas instituições apresentam um quadro com cerca de 1300 egressos. Uma parte expressiva dos docentes em serviço na região é fruto da história desses dois cursos de duas instituições que têm em sua essência o objetivo de dar acesso à educação em nível superior, seja por meio das fundações comunitárias, seja por meio do ensino público gratuito. O trabalho desenvolvido por esses egressos tem impactado nos resultados da melhoria progressiva que os estudantes têm demonstrado nos indicadores de desempenho em exames nacionais.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino com informações sobre rendimento escolar (aprovação). A título de ilustração, observem-se os seguintes dados do IDEB das 8ª série/9º ano, da cidade de Chapecó (SC), apresentados nos

quadros que seguem[1], considerando que o Ideb varia em uma escala de zero a dez, assim como as notas escolares variam usualmente. Note-se que há um progressivo e significativo aumento na nota de desempenho.

Quadro 1 – 8ª série/9º ano Rede Estadual

I.	Ideb Observado							
Município ♦	2005 ♦	2007 ♦	2009 ♦	2011 ♦	2013 ♦	2015 ♦	2017 ♦	2019 ♦
CHAPECÓ	3.9	4.1	4.2	4.7	4.2	5.1	5.1	4.8

Fonte: Brasil (2021).

Quadro 2 – 8ª série/9º ano Rede Municipal

I.	Ideb Observado							
Município ♦	2005 ♦	2007 ♦	2009 ♦	2011 ♦	2013 ♦	2015 ♦	2017 ♦	2019 ♦
CHAPECÓ	3.4	3.8	4.6	4.8	4.7	5.1	5.3	5.2

Fonte: Brasil (2021).

O expressivo avanço nos índices ratifica a importância da formação docente de qualidade, pois ela contribui para a promoção de uma formação de igual qualidade dos estudantes da educação básica, efetivando-se, aí, um círculo virtuoso. Esse círculo também nos mostra como as histórias se entrecruzam: professores que formam alunos que têm a oportunidade de ingressar no ensino superior e entre as escolhas possíveis, a de ser professor.

1 No Quadro 1, os dados relativos à rede estadual mostram a evolução do IDEB, que em 2005 era 3,9, até chegar em 4.8 em 2009. O quadro 2 mostra a evolução do desempenho da rede municipal, que em 2005 era de 3.4, atingindo 5.2 em 2019.

SOBRE COMO AS HISTÓRIAS NOS ENTRECRUZAM

Na história que os documentos institucionais não contam, pode-se olhar também para como a história dos sujeitos envolvidos na constituição desses cursos se entrecruzam. Atualmente, o quadro de docentes que atuam no Curso de Letras da UFFS, *Campus* Chapecó, conta com cerca de 20% de egressos do Curso de Letras da Unochapecó, que trilharam sua trajetória de formação inicial nessa instituição e depois retornaram a ela como docentes em Letras. São histórias que se entrecruzam e se ressignificam.

No entrecruzar e no ressignificar das histórias dos cursos de Letras, as autoras deste capítulo também constroem as suas próprias histórias e trajetórias profissionais: de egressas do Curso de Letras da Unochapecó, a docentes ou na Unochapecó ou na UFFS. Esse movimento vai tramando os fios da discursividade que mostra a historicidade dos cursos de Letras em Chapecó (SC) e como, nessa trajetória, com foco na formação de professores, há "uma história de histórias que foram se escrevendo" (SILVA, 1998, p. 9).

Assim, para efeito de fechamento desta escrita, entendemos que, no gesto de historicizar os cursos de Letras de Chapecó, as histórias de muitos sujeitos-professores de língua portuguesa, de línguas estrangeiras e de literaturas – entre eles, nós mesmas – revelam-se, mostrando como a constituição desses cursos colaborou e continua colaborando para que cada um conte a sua própria história de formação. Como já dissemos ao abrir este capítulo, são histórias que se entrecruzam, que constituem sujeitos e que deixam suas marcas e memórias na história de uma região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: http://www.ideb.inep.gov.br/. Acesso em: 13 mar. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das ideias linguísticas no Brasil:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ROSSETTO, Santo. **Fundeste-Unoesc**: origens do ensino superior no Oeste catarinense. **Grifos**, Chapecó, p. 07- 24, 1994.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentido e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/pdi-2019-2023. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto pedagógico do Curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, 2010. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2010-0001. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto pedagógico do Curso de graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ). **Estatuto da Unochapecó**. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao. Acesso em: 12 mar. 2021.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ). **Alteração do Projeto pedagógico com alteração curricular do curso de licenciatura de graduação plena em Letras** – ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas. Chapecó, 2009.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ). **Alteração do projeto pedagógico do curso de licenciatura de graduação em Letras** – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas. Chapecó, 2014.

CAPÍTULO 14

MOBILIDADE INTERNACIONAL E PET: EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS EM DIÁLOGO

Mateus Scariot

INTRODUÇÃO

A mobilidade acadêmica internacional, tal como a experiência que temos dentro das salas de aula, pode ser entendida como uma situação formativa que propicia a aquisição de conhecimentos pertinentes à graduação. Contudo, a mobilidade produz alguns estranhamentos decorrentes da intersecção das culturas dos indivíduos oriundos de diversas partes do mundo, que passam a dividir um mesmo contexto. Essa percepção de ambientação é um pouco diferente daquela que temos ao ingressar na universidade – quando passamos a integrar um grupo de alunos de uma turma – uma vez que, mesmo que alunos de um mesmo país tenham diferenças individuais, possuem elementos culturais compartilhados que são relativamente homogêneos em função da sua identificação como cidadãos de uma determinada nação. Além disso, para o acadêmico em mobilidade

internacional, questões como a língua, o clima, a mudança de paisagem, e mesmo a saudade, influenciam no tempo para se ambientar no novo lugar.

Frente a isso, podemos afirmar que as experiências que o graduando tem ao longo da sua formação dão sustentação às suas práticas e à sua identificação com um perfil profissional. Nesse sentido, as relações que o estudante estabelece com os seus pares e com a comunidade em que está inserido molda a sua forma de se posicionar como profissional e como cidadão, um cidadão marcado por suas raízes e pela globalização.

Aproximando a prática de mobilidade acadêmica internacional ao Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, neste capítulo serão apresentadas algumas ações das quais pude participar sendo aluno do curso [1]. Desta forma, o capítulo parte de um relato sobre minha experiência universitária pessoal, percurso sobre o qual me baseio para apresentar um panorama de algumas possibilidades que o curso oferece para além da matriz curricular. Sendo estas algumas das principais experiências na minha trajetória, dou ênfase à minha participação no Programa de Educação Tutorial (PET) e à mobilidade internacional que fiz em 2019 na Universidad de Valladolid (Espanha).

O CURSO

O Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura (*Campus* Chapecó) foi criado em 2009, ano da fundação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, no ano seguinte, foi desenvolvido seu primeiro Projeto Pedagógico de Curso. Em 29 de março de 2010, iniciou-se o primeiro semestre letivo do curso, nos turnos matutino e noturno. É importante destacar que a UFFS é fruto de lutas da comunidade regional, que se

---

1 A utilização da primeira pessoa do singular em alguns trechos deste texto é uma escolha que reflete a subjetividade dessa trajetória.

articulou em movimentos sociais com a finalidade da implantação de Instituições de Ensino Superior na região da Fronteira Sul. Tais movimentos, unificados no ano de 2006 sob o nome de Movimento Pró-Universidade Federal, defendiam que:

> [a] Mesorregião da Fronteira Sul necessitava de uma Universidade, pois se tratava de um projeto de impacto no desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico da macrorregião sul, além de proporcionar investimentos públicos expressivos no único território de escala mesorregional ainda não contemplado com serviços dessa natureza (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2020, p. 10).

Essa história da origem da UFFS vinha garantindo, desde sua fundação, um caráter popular e uma relação muito próxima com a comunidade e com seus anseios. A esse respeito, não se pode deixar de mencionar que a voz da comunidade acadêmica tem resistido para garantir a efetividade do caráter democrático sobre o qual a UFFS foi fundada, uma vez que políticas como a nomeação de representantes não escolhidos pela comunidade acadêmica, como a ocorrida em 2019, representam inversões nos valores dialógicos e democráticos até então cultivados.

Mantendo esse diálogo com a comunidade, os cursos oferecidos pela Instituição representam uma resposta às necessidades de desenvolvimento regional, sendo as licenciaturas decorrentes da demanda por aperfeiçoamento do magistério na região. O Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, nesse cenário, tem se destacado não apenas entre os demais cursos da Instituição, mas entre as universidades do estado e do país, apresentando altos indicadores nas últimas avaliações do MEC: a nota 5 (cinco) no ENADE e a nota 4 (quatro) no Conceito Preliminar do Curso

(CPC)[2]. Além disso, apresenta perspectiva de continuidade de estudos aos alunos no nível de pós-graduação *stricto sensu,* ofertando Mestrado e, a partir de 2021, o primeiro Doutorado da UFFS, ambos em Estudos Linguísticos.

A qualificação que o curso possui conduz os alunos, ao longo de seu percurso universitário, a integrarem projetos de pesquisa, ensino e extensão, tais como: Programa de Educação Tutorial (PET); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Programa de Residência Pedagógica (PRP); prática de monitorias; participação e organização de diversas atividades culturais etc. Além disso, o curso apresenta-se como um agente importante no fomento às ações de Política Linguística da UFFS (Resolução Nº11/CONSUNI/UFFS/2018), tendo como maior expoente nessas ações o Centro de Língua da UFFS (CeLUFFS), que é responsável, entre outras ações, por cursos de idiomas abertos à comunidade acadêmica regional (em que os alunos da graduação são responsáveis por ministrar as aulas) e a aplicação de exames de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras), língua inglesa (TOEFL/ITP) e língua espanhola (CELU).

Assim como o curso possui sua história própria, é importante que, como alunos, zelemos por nossa vivência universitária desde o ingresso na Instituição, aproximando-nos de projetos, aproveitando as ações que o curso promove e nos engajando para o aprimoramento e a continuidade das atividades que já acontecem. Diante disso, apresento, a partir de minha experiência pessoal, alguns dos projetos que podem propiciar o desenvolvimento individual dos alunos, do curso e da comunidade acadêmica e regional.

---

2 Ambos os instrumentos de avaliação seguem uma escala de notas de 0 (nota mínima) a 5 (nota máxima) e podem ser consultados em http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados.

ATUAÇÃO NO PET: A VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A COMUNIDADE

O Programa de Educação Tutorial – Conexão de Saberes – Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET) desenvolvido no *Campus* Chapecó é um programa formado por estudantes dos Cursos de Letras Português e Espanhol – Licenciatura e Pedagogia – Licenciatura. Nele, os estudantes, sob tutoria de um docente da Instituição, desenvolvem projetos articulando ensino, pesquisa e extensão.

O PET é desenvolvido nacionalmente em diversas Instituições de Ensino Superior e está sob supervisão da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) desde 1999, ocasião em que o programa deixou de estar vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A estrutura do PET, tal como o conhecemos hoje, foi estabelecida em 2002, sendo que anteriormente sua denominação era Programa Especial de Treinamento (TAVARES; CAMPOS; ANDRADE, 2020).

Uma das principais contribuições proporcionadas pelo PET é a oportunidade de aprimorar os conhecimentos obtidos nos componentes curriculares, vivenciando novas experiências em diálogo com a comunidade acadêmica e regional. Além disso, o programa oferece a possibilidade de bolsa, que pode ser mantida até a conclusão do curso pelo estudante de graduação.

Dessa forma, a experiência no PET pode produzir uma série de desdobramentos positivos, os quais conduzem para uma formação mais integrada, uma vez que, mesmo que cada estudante assuma projetos específicos, o envolvimento em equipe lhe possibilita aprender de forma coletiva nas reuniões periódicas de socialização. Esse senso de coletividade no PET faz com que cada estudante se perceba como parte integrante do projeto, facilita a troca de informações e de práticas eficientes, além de diminuir angústias e dificuldades que podem surgir no percurso acadêmico. O PET,

nesse sentido, aproxima o estudante de diversas ações do curso, formando estudantes mais conscientes de seu campo de atuação e responsabilidades nos âmbitos acadêmico e comunitário.

Em meu percurso no PET, participei em vários projetos, dentre os quais destaco um dos que considero de maior impacto social e acadêmico: o reforço escolar de língua portuguesa na ONG Verde Vida. Este trabalho é um forte exemplo de quando o conhecimento acadêmico serve à comunidade em que a universidade está inserida, uma vez que a ONG tem como missão a formação cidadã de adolescentes em situação de risco social (REIS; SCARIOT; SNICHELOTTO, 2019). Mesmo que este trabalho tenha sido viabilizado por um projeto de extensão, evidencia-se a demanda intensa de pesquisa de práticas educacionais e didáticas consonantes ao contexto social dos estudantes. Assim, no âmbito dessa experiência, levando em conta que as escolhas temáticas e metodológicas sempre partiam de realidade cotidiana dos estudantes, foi necessário o aprofundamento em temas e gêneros textuais específicos.

Entre as diversas práticas, destaco, aqui, um trabalho com o gênero crônica, que se mostrou bastante eficiente, dadas as características do gênero e a possibilidade de discussões linguísticas, sociais e literárias que se podem abordar através dele (SCARIOT; REIS; SNICHELOTTO, 2020). As Figuras 1 e 2, apresentadas a seguir, ilustram parte do projeto desenvolvido na ONG.

Figura 1 – Professora e alunos da oficina de reforço escolar de língua portuguesa na ONG Verde Vida

Descrição da imagem

A imagem apresenta uma sala de aula com seis alunos e uma professora. Todos estão sentados em volta de uma mesa retangular. A professora está no centro da imagem de frente para a câmera, conduzindo uma atividade didática. Duas alunas aparecem na parte esquerda da imagem, de costas para a câmera e quatro alunos aparecem na parte direita da imagem, sendo que não é possível identificar seus rostos. Os alunos estão lendo uma folha de papel, alguns deles segurando a folha verticalmente, outros lendo com a folha apoiada sobre a mesa.

Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 2 – Aluno da oficina desenvolvendo atividade de escrita

Descrição da imagem
Aluno de costas, vestindo camiseta verde, escreve com a mão direita em uma folha de papel. Há duas folhas de papel sobre a mesa que lhe serve de apoio. Uma das folhas apresenta uma atividade impressa e, sobre esta, está a folha na qual ele está escrevendo com um lápis. A mão esquerda está apoiada sobre as folhas.

Fonte: Acervo pessoal (2021).

O projeto mencionado é apenas um dos exemplos de que o Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura promove diálogo com a comunidade local. Dessa forma, o curso, por meio de seus programas, ações e projetos, representa um agente atuante na sociedade. Nesse sentido, consta no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura:

> Ao intervir na tessitura social, por meio da realização de práticas educativas, culturais e científicas que derivam de seu papel social, a universidade atuará de maneira engajada, sem se deixar convencer pela ilusão de que os desafios sociais são externos às ações das instituições de ensino superior ou pela percepção enganosa de que as universidades não possuem compromisso com a superação desses desafios (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2020, p. 51).

Essa trajetória no PET foi fundamental para minha formação universitária, uma vez que fortaleceu minha identificação enquanto um professor engajado com as necessidades da comunidade. Minha saída do PET, representada pela Figura 3, se deu em função da assunção de outros projetos, já voltados à experiência de mobilidade acadêmica internacional.

Figura 3 – Alguns integrantes do PET ALL

Descrição da imagem
Registro da estrutura do Laboratório de Literatura e/ou Laboratório do Curso de Letras e Programa de Educação Tutorial – PET do Campus Chapecó. Na foto aparecem mesas, cadeiras e computadores. Também há dois sofás e seis armários de duas portas. Além disso, há um quadro branco e materiais pedagógicos em cima dos armários. Há duas janelas por onde entra a luz natural no ambiente.

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Uma vez confirmado meu intercâmbio, a pergunta que me guiou foi: como aproveitar uma experiência internacional sem perder de vista a formação sempre imbricada com a comunidade, com o local? Em busca de tais respostas, discuto, nas seções que se seguem, algumas implicações pessoais e um breve panorama institucional acerca da mobilidade internacional. Certamente a discussão é insuficiente para responder a essa pergunta tão complexa, mas capaz de indicar caminhos aos que compartilham indagações análogas.

MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

A mobilidade acadêmica internacional, considerada aqui sinônimo de intercâmbio, pode ser encarada como uma oportunidade ímpar no desenvolvimento pessoal e acadêmico de um estudante, contudo, por muitos é romantizada e idealizada antes de ocorrer e inclusive no retorno, sendo que, nesses casos, as situações conflituosas são minimizadas. Frente a isso, pode-se afirmar que o intercambista assume uma posição de estrangeiro, tendo que encarar experiências catalisadoras de identificações potencialmente desconhecidas. Dificilmente essas experiências são vistas com uma lente crítica, mas é com base nessa forma de olhar que apresento minha experiência.

Na UFFS, a mobilidade acadêmica internacional é regulamentada pela Resolução Nº 2/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2015, que a entende como uma "forma de integração entre as comunidades nacional e internacional, visando o compartilhamento e a difusão de conhecimentos" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p. 1). De acordo com esse documento e com base em critérios específicos de cada edital[3], os estudantes têm a possibilidade de estudar em instituições estrangeiras que tenham acordos com a UFFS.

3 A respeito disso, na próxima seção apresento alguns detalhamentos específicos da minha mobilidade.

A mobilidade internacional na UFFS, contudo, está longe de ser uma realidade possível a um grande número de estudantes, o que se apresenta como um problema tanto para os indicadores da Universidade, quanto para o compartilhamento da produção cultural e intelectual que se desenvolve na Instituição. Se recorrermos aos indicadores de internacionalização da UFFS, teremos dificuldades em encontrar dados sistematizados, sendo possível encontrar apenas algumas informações em relatórios dispersos no site da Instituição.[4]

Em contato com a Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica, por meio da Divisão de Relações Internacionais, setor responsável pelas mobilidades acadêmicas internacionais, foi possível obter alguns dados para traçar um pequeno panorama das mobilidades internacionais no *Campus* Chapecó e no Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura. Desde o começo das atividades da UFFS, 21 (vinte e um) estudantes do *Campus* Chapecó realizaram mobilidade internacional. Desse total, 18 (dezoito) estudantes fizeram seu intercâmbio através do programa Ciência sem Fronteiras[5], quando essa iniciativa ainda atendia estudantes de graduação. No ano de 2015, dos 3 (três) alunos que fizeram mobilidade internacional, 1 (um) era estudante do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura; em 2016, 1 (um) aluno do *Campus* Chapecó fez mobilidade internacional, sendo que ele não era aluno de Letras; nos anos de 2017 e 2018 não houve estudantes em mobilidade internacional partindo do *Campus* Chapecó; e, no ano de 2019, 1 (um) aluno do *Campus* fez mobilidade internacional, sendo esta a minha experiência.

---

4 Alguns dados encontram-se disponíveis na página: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/planejamento/indicadores-e-numeros/numeros-uffs. Acesso em: 10 mar. 2021.

5 Programa de Internacionalização criado pelo Governo Federal em 2011, que concedia bolsas para estudantes brasileiros estudarem em instituições de ensino superior internacionais. Em 2017, o Ciência sem Fronteiras deixou de atender aos estudantes de graduação, restringindo-se à oferta de bolsas para alunos de pós-graduação.

Esse panorama revela que a Instituição, após o fim do programa Ciência sem Fronteiras, teve uma redução significativa na oferta de mobilidade acadêmica internacional para seus estudantes. Diante disso, o presente relato é importante na medida em que apresenta alguns aspectos que podem suscitar a discussão da internacionalização na Instituição e, como consequência, no Curso de Letras Português e Espanhol.

O APRENDIZADO EM MOBILIDADE

A experiência obtida ao longo do meu percurso de formação permitiu que, ao ingressar no sétimo semestre, eu pudesse fazer uma mobilidade acadêmica internacional. Apresento, a seguir, um pouco desse percurso.

O trâmite para o intercâmbio iniciou bem antes do dia de partida. Primeiramente, com a publicação do Edital Nº 1139/GR/UFFS/2017, tive que providenciar e organizar uma série de documentos, como passaporte, comprovante de proficiência linguística, carta de motivação escrita em língua espanhola, plano de estudos, carta de recomendação de um docente[6] etc. Este processo já resultou, em alguma medida, na adoção de uma postura mais autônoma na condução da minha experiência universitária, uma vez que a proposta de uma "nova rota" exigiu o estudo comparado de matrizes curriculares, por exemplo. A escrita da carta de motivação e a tradução dos documentos, por sua vez, representaram uma aplicação dos conhecimentos obtidos ao longo do curso.

O edital, vinculado ao programa Erasmus+ KA107-36589, ofereceu uma bolsa para estudantes de graduação ou pós-graduação da UFFS para estudarem na Universidad de Valladolid (UVa) na Espanha. O programa Erasmus é desenvolvido no âmbito da União Europeia (UE), resultado de

6 O Plano de estudo e a Carta de recomendação foram documentos orientados/escritos pela Professora Dra. Claudia Andrea Rost Snichelotto, a quem registro meu agradecimento.

uma política educacional que propicia mobilidade acadêmica para estudantes do bloco. Sendo uma extensão do Erasmus, "o programa Erasmus+ tem como objetivo contribuir para a Estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego e a equidade e a inclusão sociais, bem como para o quadro estratégico da UE em matéria de educação e formação" (EUROPEAN UNION, 2021). Esse projeto foi responsável pelo financiamento do intercâmbio, que custeou, além dos estudos curriculares, um curso de língua espanhola no *Centro de Idiomas* da UVa, uma bolsa de estudos mensal, as despesas da viagem e do seguro saúde.

Com relação ao curso de línguas, ao fazer o teste de nivelamento do *Centro de Idiomas* da UVa, obtive o resultado indicando nível C2 de proficiência (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas). Como o Centro só ofertava cursos para níveis até B2, contatei o *Servicio de Relaciones Internacionales* da UVa, solicitando a possibilidade de estudar outra língua estrangeira ofertada pela Instituição, o que foi acatado. Sendo assim, em vez de estudar a língua espanhola, o programa custeou um curso básico de italiano. Ficou então ratificada a minha percepção da qualidade da formação que tive no Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, uma vez que meu contato com a língua espanhola se iniciou com meu ingresso nesta Universidade.

Apesar de carregar algumas seguranças, a viagem produziu mudanças na forma de perceber meu entorno e a mim mesmo. Se na modernidade a percepção da identidade era vista de forma homogênea, no tempo presente ela não é considerada tão estabilizada, mas sim em deslocamento constante, marcada, inclusive, pela contraditoriedade. Para Hall (2006, p. 13), "se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'".

Nesse sentido, Coracini (2007) também compreende o sujeito em sua fragmentação, para a qual a "ilusão de inteireza" produz sujeitos socialmente governáveis pelos que ocupam posições de autoridade legitimada. A autora assevera que a identidade do brasileiro é atravessada pelo conflito de uma identificação marcada de um lado pelo "[...] mito do estrangeiro (o que vem de fora é sempre melhor) e, de outro, por um nacionalismo exacerbado".

Outro ponto que produziu inquietações na experiência relaciona-se à afirmação de que "nesse contexto de globalização, percebe-se [...] que vem desenvolvendo-se uma nova forma de relação humana, marcada, sobretudo, pelo individualismo, timidez e dependência" (SILVEIRA, 2008, p. 20). Com isso, permaneci por um longo período refletindo: como aproveitar uma experiência individual sem perder de vista o coletivo, a relação com a comunidade e a formação em Letras? Como dar sentido às novas identificações, *a la vez* local e global?

Tais questionamentos assentaram-se aos poucos, na medida em que compreendi que aprender uma língua estrangeira produz profundos deslocamentos, e que viver em outra cultura pensando de forma crítica exige um esforço cognitivo por vezes exaurível. O desafio que se coloca não é aceitar imediatamente o outro, o diferente, mas, sim, aceitar que esse diferente atravessa suas identificações. Essas mobilizações produziram em mim uma ampliação do conhecimento linguístico e cultural sobre a língua espanhola.

A esse respeito, a indissociabilidade da língua e da cultura é condizente com as perspectivas mais recentes de ensino de língua estrangeira, que prezam por essa relação. Corrobora essa reflexão o entendimento de Dalmolin *et al.* (2013, p. 446), segundo os quais, um intercâmbio acadêmico e cultural internacional é "[...] um momento de construção da personalidade, de aquisição de valores sociais e culturais, de contato com pessoas diferentes dos laços afetivos comuns e de desenvolvimento de habilidades didáticas, pedagógicas e interpessoais". Tais habilidades dialogam e

propiciam o apontado nos referenciais ético-políticos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura (*Campus* Chapecó), os quais entendem que a formação deve propiciar espaços "[...] para a pluralidade e a alteridade linguísticas e culturais, constitutivas dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2020, p. 22).

Assim, o aprendizado que tive com o intercâmbio não só sustenta a adoção mais consciente de posturas metodológicas que contemplem a cultura, mas constitui uma possibilidade de identificação ampliada do lugar que ocupo e de formas mais aprimoradas de perceber a cultura do outro. No tocante à experiência internacional vinculada com a prática docente, Couto (2016, p. 63) argumenta:

> [...] os aspectos culturais como conteúdo das aulas de LE indicam mais do que abordar festas populares, comidas típicas, roupas tradicionais, entre outros exemplos, dos países hispano-falantes em nossas aulas. As questões culturais são importantes para compreender determinado povo em que a LE é falada e se aproximar dele, buscando superar ideias estereotipadas e que possam ser preconceituosas.

Nesse sentido, a experiência me conferiu não só o conhecimento da cultura da Espanha, mas, além disso, permitiu a ampliação na forma de ver as diferentes culturas em relação, aperfeiçoando, no âmbito da docência, por exemplo, a abordagem das culturas pan-hispânicas. O contato com outros intercambistas de diversas nacionalidades, com os quais convivi, provocou questionamentos sobre o lugar social que ocuparei como professor de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido que damos às experiências vividas em contextos internacionais pode se estabilizar na medida em que vamos percebendo suas intersecções com o local. Assim, uma experiência de intercâmbio pode suscitar um horizonte futuro, mas também a revisita à memória, a ressignificação dela e dos compromissos que assumimos.

O Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, estando em uma Universidade que carrega em seu nome a palavra "Fronteira", tem se mostrado cada vez mais engajado com perspectivas que enxergam o outro – o diferente – de forma acolhedora. É esse olhar para as fronteiras que confere aos envolvidos com este curso a clareza da sua importância em sociedade.

Um dos méritos deste curso, que tem mais de uma década de existência, está na forma como conduz seus estudantes a conhecimentos aplicáveis às demandas sociais, conhecimentos que não se encerram, de modo algum, ao utilitarismo, mas que orientam os futuros profissionais à busca por uma formação crítica e cidadã.

REFERÊNCIAS

DALMOLIN, Indiara Sartori *et al.* Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, 2013, v. 66, n. 3. p. 442-447, maio-jun. 2013.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

COUTO, Ligia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

EUROPEAN UNION. **O que é o Erasmus+?.** 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt. Acesso em: 11 mar. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REIS, Ana Paula; SCARIOT, Mateus; SNICHELOTTO, Cláudia Andrea Rost. Reforço Escolar de Língua Portuguesa na ONG Verde Vida. *In:* FERREIRA, Eric Duarte; STARIKOFF, Karina Ramirez; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa (org.). **As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Bagé: Faith, 2019. p. 13-18.

SCARIOT, Mateus; REIS, Ana Paula; SNICHELOTTO, Cláudia Andrea Rost. Crônica: uma aproximação à realidade da ONG Verde Vida. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 3, 14 fev. 2020. Disponível em: https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/86220. Acesso em: 01 mar. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva. **A contribuição de um projeto escolar para a educação intercultural**: o "Intercâmbio Internacional Estudantil Delta do Jacuí/Brasil e Mostazal/Chile". 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. p. 20-26.

TAVARES, Mara Garcia; CAMPOS, Lucio Antonio de Oliveira; ANDRADE, Julia Martins de. História de 35 anos do Programa de Educação Tutorial – Biologia na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Elo – Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 9, p. 1-14, 25 nov. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.21284/elo.v9i.11177.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Câmara de Graduação. **Resolução Nº 2/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2015.** Institui a Política de Mobilidade Acadêmica e normatiza os procedimentos para a adesão dos programas de mobilidade acadêmica no âmbito dos cursos de graduação da UFFS. Chapecó: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0002. Acesso em: 05 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. **Resolução nº11/CONSUNI/UFFS/2018.** Aprova a Política Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atosnormativos/resolucao/consuni/2018-0011. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura**. *Campus* Chapecó. Pró-Reitoria de Graduação: Chapecó, 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 22 fev. 2021.

CAPÍTULO 15

NÓS, EGRESSAS DE LETRAS

Alice Ribeiro Dionizio
Laura Fontana Soares

INTRODUÇÃO

A possibilidade de escrever sobre a influência de nossa formação acadêmica em nossa atuação profissional levou-nos a refletir sobre a importância da Universidade Federal da Fronteira Sul (doravante UFFS) nas regiões interioranas. Além de estar situada em locais onde, anteriormente, não havia Instituições Federais de Ensino, a política de ingresso é acolhedora com alunos vindos de escolas públicas. Tais características, que configuram a UFFS como uma universidade de cunho popular, foram fundamentais para que pudéssemos frequentar o ensino superior público e de qualidade. Dito isso, e sem a pretensão de esmiuçar a relevante história de idealização da UFFS, neste capítulo elaboramos um relato-crítico sobre como o Curso de Letras Português e Espanhol serviu de base sólida para nos constituirmos como docentes e pesquisadoras na área do ensino de línguas.

A construção de uma carreira acadêmica e profissional é resultado dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da universidade. As experiências que vivenciamos graças à UFFS nos proporcionaram adentrar no universo da pesquisa científica, ao passo que nos possibilitaram vivenciar a docência desde os primeiros semestres. Por se tratar de um curso de licenciatura plena em duas áreas de atuação (Português e Espanhol), os estágios iniciam cedo, o que permite a prática de ensino em sala de aula durante boa parte dos anos de graduação.

Além disso, vários são os programas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvidos dentro do Curso de Letras durante esses dez anos de existência. Dois exemplos que merecem destaque neste capítulo, devido à influência que tiveram em nossa formação, são o PET (Programa de Educação Tutorial) – que pertence à modalidade Conexão de Saberes, integrando alunos e docentes dos Cursos de Letras e de Pedagogia – e o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)[1]. Para fins de situar o leitor, advertimos que cada uma de nós, autoras deste texto, atuou em um dos programas mencionados; por isso, o relato em primeira pessoa do singular sobre o Pibid diz respeito à experiência de Alice, enquanto o relato sobre as vivências no PET pertence a Laura.

NOSSA JORNADA DE APRENDIZADO E DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O Pibid teve início na UFFS no ano de 2011. À época, a universidade inscreveu um projeto institucional e, a partir dele, subprojetos foram cria-

1 Esses não foram os únicos projetos em que estivemos envolvidas durante a graduação: de 2015 a 2016, ambas participamos como voluntárias da Oficina de Produção Textual, projeto coordenado pela professora Maria José Laiño e, nesse mesmo período, Alice participou como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa – projeto intitulado O processamento de sentenças relativas ambíguas do Português Brasileiro – sob a coordenação da professora Aline Peixoto Gravina.

dos. O Subprojeto de Letras do ano de 2014, coordenado inicialmente pelo professor Luciano Melo de Paula, iniciou suas atividades em duas escolas estaduais da cidade e tinha como um de seus objetivos fundamentais o fortalecimento de vínculos entre a universidade e a escola, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas ao letramento em língua portuguesa e à formação de leitores[2].

As atividades desenvolvidas no Pibid funcionam como um processo formativo que possibilita a experiência educacional com "ares de realidade". Em outras palavras, para muitos estudantes é graças ao Pibid que a vivência da docência se materializa, pois há uma oportunidade real de intervir em sala de aula. Atualmente, enquanto professora da rede básica, técnica e tecnológica federal, percebo que minha prática docente está diretamente relacionada com o que observei e experienciei no Pibid. Além disso, foi esse projeto que primeiro revelou a mim a importância e a oportunidade de continuar os estudos dentro da pós-graduação.

Dessa forma, depois de concluída a graduação, no ano de 2017, ingressei como aluna no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Mestrado – a partir do qual pude desenvolver uma pesquisa que propunha uma interface entre a Linguística Cognitiva-Funcional (e os estudos Sociocognitivistas) e o Compartilhamento de Intencionalidade (TOMASELLO, 2008)[3]. Recebi uma bolsa CNPq/Fapesc para desenvolver a pesquisa e, no ano de 2019, fui nomeada e empossada como docente do IFRS Câmpus Rolante – mesmo ano em que defendi a dissertação. Era

2 Para mais informações, ver Dionizio e Fontana (2015).

3 Este trabalho teve como objetivo principal apresentar uma proposta de interface entre os estudos sobre a intencionalidade compartilhada (TOMASELLO, 2008) e o comportamento linguístico, mais especificamente o processamento e a interpretação de sentenças relativas estruturalmente ambíguas. Para tanto, a pesquisadora contou como recurso metodológico a reanálise de dados apresentados em duas pesquisas anteriores, construindo uma resenha crítica a partir da aproximação teórica realizada (DIONIZIO, 2019).

chegada a hora de, enfim, ser efetivamente “professora”. É inegável que os projetos que desenvolvi enquanto bolsista do Pibid sempre estiveram presentes em meus planejamentos, pois a inexperiência “docente” parece ter sido equilibrada pela experiência “pibidiana”. Os objetivos e as abordagens metodológicas com as quais tive contato no Pibid me auxiliaram a enfrentar esse início de carreira que, como sabemos, tende a ser um processo de muitas dúvidas e muitos questionamentos.

Além desse subprojeto, alunos e alunas do Curso de Letras tiveram a oportunidade de participar do Subprojeto Interdisciplinar (sob a coordenação inicial da professora Morgana Fabiola Cambrussi). No ano de 2016, ingressei então nesse novo subprojeto e, nesse caso, o público atendido era diferenciado (alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental), público que, de maneira geral, não é atendido pelo profissional formado no Curso de Letras da UFFS. O conceito de interdisciplinaridade, tão discutido, debatido e defendido pelos profissionais e pesquisadores da educação, foi a base das intervenções feitas na escola. Com isso, muitos projetos e muitas intervenções foram desenvolvidos com objetivos diferenciados. Sob a forma de projetos pedagógicos, temas das diversas áreas foram abordados (como o Círculo de Leitura e Escrita, o Recreio Dirigido[4] e o Projeto Interdisciplinar “Menina Bonita do Laço de Fita e o Cabelo de Lelê”[5]).

É importante mencionar que a criação e a utilização desses projetos interdisciplinares possibilitaram uma discussão mais ampliada dentro da escola de atuação e, como consequência, um desdobramento dessa intervenção foi a oferta de uma oficina no Projeto de Extensão “Formação Continuada de Professores – Anos Iniciais do Ensino Fundamental” com

4 Para mais informações, ver Mueller *et al*. (2017).

5 Para mais informações, ver Cambrusssi, Dionizio e Popiolski (2017).

o tema “Projeto pedagógico interdisciplinar e bonecas *abayomi* no ensino fundamental: ferramentas para uma educação antirracista[6]”.

A entrada do Pibid nas escolas possibilitou uma troca de saberes entre professores e futuros professores. As práticas pedagógicas pensadas e planejadas para as intervenções sempre tiveram como base as discussões teóricas e científicas dentro do campo da educação e, mais especificamente, dentro da área de Letras (Literatura, Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras).

Por sua vez, o PET Assessoria Linguística e Literária integra ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extensionistas e de investigação científica, complementares à formação universitária, as quais respondem a demandas da comunidade acadêmica e externa. Dentre os projetos de extensão desenvolvidos pelo PET, destaco o “Português Brasileiro para Imigrantes e Refugiados Residentes em Chapecó e Região”, em funcionamento desde 2014, o qual integrei desde sua concepção.

O projeto, que surgiu em caráter emergencial, tinha como objetivo ofertar cursos de Português como Língua Adicional[7] (PLA) aos alunos haitianos que haviam iniciado a graduação na UFFS por meio do programa de ingresso especial PROHAITI[8]. Algumas acadêmicas e docentes voluntárias do Curso de

6 Este curso é mais um exemplo da aproximação entre universidade e escola, pois permitiu aos professores da escola envolvida discussões teóricas e práticas sobre diferentes temas relevantes ao ensino, como preconceito linguístico, utilização de jogos em sala de aula, relação entre as crianças e o gênero publicidade e, como mencionado anteriormente, educação antirracista (UFFS, 2017).

7 Optamos pelo uso do conceito Português Língua Adicional (PLA), em vez de Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2) e Português como Língua Não Materna (PLNM). Conforme Schlatter e Garcez (2012), o termo Língua Adicional apresenta-se como um avanço na dicotomia entre língua usada pelo entorno e língua de sala de aula, ao compreender que cada indivíduo participa socialmente para além da ideia de fronteiras geográficas.

8 No ano de 2014, iniciou-se na UFFS o programa PROHAITI, parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, instituído pela Resolução 32/2013 – CONSUNI. Mais informações sobre o PROHAITI podem ser consultadas no site oficial da UFFS, em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/prohaiti. Acesso em: 10 mar. 2021.

Letras atuaram junto às bolsistas do PET para selecionar e produzir material didático voltado às aulas de língua aos discentes haitianos, bem como para ministrá-las aos sábados à tarde. Devido ao compromisso da universidade pública em atender as demandas da comunidade externa, os cursos de PLA foram estendidos também aos haitianos que não eram estudantes da UFFS. Tendo em vista a dinâmica de fluxo migratório entre países do Sul global, em 2017, as aulas já atendiam a deslocados forçados[9] de outras nacionalidades, como venezuelanos e senegaleses. Atualmente, o referido programa foi expandido, sendo uma das frentes de ação do Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS), o qual já ofertou cursos, para além do *campus* da UFFS, na Catedral Santo Antônio e no CRAS/Efapi.

O histórico do curso de português a deslocados forçados foi registrado, desde o seu surgimento até a atualidade, nos artigos *Curso de português para imigrantes haitianos: desenvolvimento cronológico, mudanças e reflexões* (SOARES; TREVISAN; FLAIN, 2017) e *Português Brasileiro para Imigrantes Residentes em Chapecó e Região* (ROST-SNICHELOTTO; RODRIGUES; BRITO, 2019). O primeiro, escrito por mim, em parceria com outra bolsista PET, sob a orientação da professora Angela Flain, coordenadora do curso de 2015 a 2017, é um exemplo de como as oportunidades de pesquisa e de extensão formam os alunos de letras da UFFS para a pesquisa científica e para a prática docente, sendo a dinâmica de tutoria, fomentada pelo PET, uma forma profícua de realizar tal ação. Além disso, a relevância social do projeto "Português Brasileiro para Imigrantes e Refugiados Residentes em Chapecó e Região",

9 Utilizamos o termo "deslocados forçados" para nos referirmos ao público das aulas de português, uma vez que o conceito de migração forçada é amplo, englobando refugiados, deslocados internacionais, refugiados ambientais e solicitantes de refúgio (SOARES, 2019).

concebido pelo PET e pelo Curso de Letras, é corroborada pela visibilidade que ganhou na mídia local por meio de reportagens[10].

A produção de conhecimento que gira em torno do ensino de PLA no Curso de Letras da UFFS é significativa. Alguns dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) sobre a temática são: "'Rakonte Mwen': um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos" (SOARES, 2016); "Emprego de Marcadores Discursivos por imigrantes haitianos, aprendizes de Português como Segunda Língua" (PEREIRA, 2016); "O tratamento da variação linguística em um livro didático de Português Brasileiro para Estrangeiros" (REIS, 2020); "Ensino de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento para crianças falantes de Crioulo Haitiano estudantes da rede pública de Chapecó, Santa Catarina" (RODRIGUES, 2021) .

Minha trajetória acadêmica como bolsista PET viabilizou uma formação ampla, ao proporcionar experiência de pesquisa e de extensão no contexto do curso "Português Brasileiro para Imigrantes e Refugiados Residentes em Chapecó e Região", no qual atuei de 2014 a 2017. No momento de elaborar meu TCC, durante os semestres finais do curso, aproveitei a experiência adquirida ao longo dos anos de graduação para discorrer sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), especialidade de ensino de PLA que foca em aprendizes deslocados forçados, como é o caso de muitos haitianos e venezuelanos que migraram ao Brasil na última década. Além disso, minha jornada acadêmica oportunizou que eu apresentasse e publicasse artigos, sob supervisão dos professores coordenadores dos projetos dos quais fiz parte. Tal experiência com produção de

10 Os cursos repercutiram no ambiente universitário e fora dele, como foi registrado na reportagem "Curso gratuito prepara haitianos para entrar na universidade em SC", publicada no G1 Santa Catarina em 14/01/2017. O texto jornalístico entrevistou estudantes haitinos da UFFS, bem como professoras bolsistas do curso "Português Brasileiro para Imigrantes e Refugiados Residentes em Chapecó e Região", os quais explicaram, brevemente, a dinâmica das aulas e os objetivos das aulas de português.

conhecimento científico possibilitou que eu ingressasse como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no programa de mestrado em Estudos da Linguagem (linha de pesquisa em Linguística Aplicada), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; em meu mestrado, dei sequência a minha pesquisa sobre PLAc, com foco na produção e análise de materiais didáticos. As experiências profissionais e acadêmicas diversificadas que tive são prova da completude do currículo do Curso de Letras, que prepara o egresso para diversas áreas de atuação no campo da Linguagem: fui professora de PLAc, Português e Literatura para alunos da Educação Básica, além de ensinar PLA na Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, através do programa Fulbright Foreign Language Teaching Assistant, em 2019.

FORMAÇÃO OFERECIDA NO CURSO DE LETRAS DA UFFS

O egresso do Curso de Letras da UFFS é preparado para atuar, principalmente, como professor de Espanhol como Língua Estrangeira e de Português como Língua Materna. Há diversos segmentos do currículo que nos preparam para a atividade docente, dentre eles a Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado. No tocante ao currículo do Curso de Letras, como consta no Projeto Pedagógico do Curso, o qual foi reformulado em 2020, "[...] há componentes curriculares voltados à linguística aplicada (ao ensino de língua materna e ao ensino de língua estrangeira), ao ensino de literatura e à compreensão dos processos cognitivos, psicológicos, históricos e sociais que transpassam a atividade de linguagem" (PPC, 2020, p. 44). Apesar de não haver no currículo uma disciplina específica de Português como Língua Adicional, os componentes curriculares da grade específica apresentam fundamentos para o ensino de línguas de forma ampla. Ademais, a possibilidade de desenvolver projetos

de pesquisa e de atuar como docente em projetos de extensão subsidia a formação básica inicial na área de PLA.

Como pode ser constatado por meio do relato de nossa atuação profissional, o campo de estudos dentro da área da linguagem é bastante amplo e o currículo do Curso de Letras da UFFS reflete essa diversidade, uma vez que há professores com diferentes formações e múltiplos interesses de pesquisa e de atuação. Graças a isso, foi-nos sempre apresentado um panorama geral das diferentes áreas dentro das Letras, abrangendo o universo da docência, da extensão e da pesquisa. No que se refere à docência, por exemplo, a discussão sobre a concepção de língua e de ensino de línguas sempre esteve presente, uma vez que essa definição opera como um eixo norteador ao professor. Em outras palavras, um profissional que acredita ser a língua um conjunto restrito de regras fará da gramática normativa sua forte aliada. Por outro lado, um professor que acredita ser a língua uma possibilidade de interação entre os sujeitos, ou, ainda, que "A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução" (GERALDI, 2012, p. 42), perceberá logo que há a necessidade de uma outra abordagem metodológica de forma a construir um ensino de gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), utilizando-se das práticas de linguagem, concretizadas a partir de textos, para o ensino de gramática.

Nesse sentido, como aponta Geraldi (2012), o professor precisa ter clareza quanto aos motivos que o levam a ensinar o que ensina, pois essa definição direciona a atuação do profissional dentro e fora de sala de aula. Sobre esse aspecto, dentro do currículo formativo do Curso de Letras sempre fomos conduzidas à reflexão sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, considerando o público envolvido e seus próprios interesses. Atualmente, como professoras de línguas, sempre voltamos a essas questões no momento de nosso planejamento e atuação. Ainda sobre o aspecto do ensino, o fato de o Curso de Letras oferecer uma dupla licenciatura (Português

e Espanhol) possibilita ao egresso um campo bem diversificado de atuação. Mais ainda: proporciona a compreensão das particularidades do ensino de português como língua materna e do espanhol como língua estrangeira, oferecendo ao egresso um arcabouço formativo amplo e diferenciado.

No campo da pesquisa, por sua vez, há inúmeras oportunidades dentro do Curso de Letras, como grupos de pesquisa, grupos de estudos e editais para bolsa de pesquisa. Nesse sentido, as possibilidades da pós-graduação parecem mais amplas e concretas, pois o contato com a pesquisa já foi vivenciado dentro da própria graduação. Além do que se aprende ao ser bolsista, é necessário destacar que é possível ser remunerado para realizar tal atividade, valor que, muitas vezes, faz diferença na vida do aluno de graduação.

Como sabemos, os campos do ensino, da pesquisa e da extensão devem ser compreendidos como complementares e fundamentais para a existência do outro. Ainda que saibamos que há particularidades em cada domínio, fato é que dentro de uma instituição como a UFFS eles devem caminhar lado a lado. Nesse sentido, o Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) e a Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica (JIC)[11] funcionam como espaços profícuos para a reflexão, divulgação e discussão do que se tem feito dentro desses diferentes setores. Essa breve discussão sobre esses eventos é para ressaltar que, dentro do Curso de Letras da UFFS, mais especificamente dos projetos dos quais participamos e já mencionamos, sempre tivemos a orientação que nos possibilitou a participação nesses espaços com apresentações de comunicações, *banners* etc.

---

11 O SEPE é um evento institucional que busca promover a publicização dos trabalhos acadêmicos construídos nos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão. Ele ocorre desde 2011 e as apresentações, geralmente, podem ser feitas por meio de comunicações orais ou banners, nas quais alunos da graduação e da pós-graduação são convidados a socializarem suas pesquisas e/ou experiências extensionistas ao público interno e externo da UFFS. Aliado ao SEPE, ocorre também a JIC, cujo foco está nos trabalhos realizados a partir de pesquisas de iniciação científica e tecnológica. Ambos os eventos são anuais e a cada edição uma coletânea de ANAIS é publicada com os resumos dos trabalhos apresentados durante os eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, como egressas, podemos visualizar com mais clareza como as possibilidades de aprendizado que tivemos moldaram o caminho rumo aos campos da pós-graduação e à continuidade dos estudos. De maneira geral, quando se chega a um curso de graduação sem experiência universitária, como é o caso de alunos vindos diretamente do ensino médio, a concepção de pesquisador ou de pesquisa científica tende a ser reduzida a um estereótipo do qual o profissional de Letras não faz parte. Por isso, a nossa compreensão acerca da possibilidade de se fazer pesquisa dentro da área de Letras, tanto no campo da Linguística quanto da Literatura, se deu graças ao currículo do Curso de Graduação em Letras e dos professores que desenvolvem pesquisas a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

Dito de outra forma, se hoje seguimos no campo da pesquisa na pós-graduação é porque durante o Curso de Letras fomos apresentadas a essa possibilidade. Além disso, foi graças às oportunidades que tivemos no curso de graduação que pudemos compreender o funcionamento básico de uma pesquisa, ou seja, a necessidade de formular perguntas de pesquisa, de definir hipóteses e de fazer escolhas teórico-metodológicas.

Além disso, como já mencionamos no decorrer deste texto, nossa atuação profissional como docentes é permeada pelos conhecimentos que adquirimos como alunas do Curso de Letras Português e Espanhol, o que gera em nós, como não poderia ser diferente, um sentimento de gratidão. Aliado a esse sentimento, está também o reconhecimento de que a oferta (por parte da universidade) e a escolha (por parte dos discentes) de uma licenciatura de português e espanhol também é um ato político, pois vai na contramão da hegemonia imperialista que é refletida nos documentos norteadores da educação e nas orientações curriculares quanto ao ensino de língua(s) estrangeira(s) moderna(s), que parece estar perdendo o sufixo de plural, infelizmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA PEREIRA, Evelyn. **Emprego de Marcadores Discursivos por imigrantes haitianos, aprendizes de português como segunda língua**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal da Fronteira Sul.

CAMBRUSSI, Morgana Fabiola; DIONIZIO, Alice Ribeiro; POPIOLSKI, Amanda. Bonecas abayomi na sala de aula: uma proposta educativa para a promoção das relações etnico-raciais e para a escrita de relatos de viagem. **Revista Querubim:** revista eletrônica de trabalhos científicos de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, v. 4, n. 33, 2017. Disponível em: http://cepisnf.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/zzzquerubim_33_v_4.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

CURSO gratuito prepara haitianos para entrar na universidade em SC. Disponível em: g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2017/01/curso-gratuito-prepara-haitianos-para-entrar-na-universidade-em-sc.html. Acesso em: 20 jul. 2021.

DIONIZIO, Alice Ribeiro. **Cooperação, compartilhamento de intencionalidade e ambiguidade**: reflexões sobre o comportamento linguístico. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2687. Acesso em: 10 mar. 2021.

DIONIZIO, Alice Ribeiro; FONTANA, Camila Regina. Círculo de leitura: uma proposta para a formação de leitores e mediadores literários. **Ao pé da letra**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/article/view/231854/26036. Acesso em: 12 mar. 2021.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

MUELLER, Marina *et al.* "Recreio Dirigido" e "Círculo de Leitura e escrita": relatos de experiência das ações do pibid-interdisciplinar. *In:* 9° SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 9., 2017, Santana do Livramento. **Anais** [...]. Santana do Livramento: 8, 2017. Disponível em: http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/29375. Acesso em: 09 mar. 2021.

REIS, Ana Paula. **O tratamento da variação linguística em um livro didático de Português Brasileiro para Estrangeiros.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal da Fronteira Sul.

RODRIGUES, Luiz Carlos. **Ensino de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento para crianças falantes de Crioulo Haitiano estudantes da rede pública de Chapecó, Santa Catarina**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal da Fronteira Sul.

ROST SNICHELOTTO, Claudia Andrea; RODRIGUES, Luis Carlos; BRITO, Agnes Eduarda. **Português Brasileiro para Imigrantes Residentes em Chapecó e Região.** *In:* Eric Duarte Ferreira; Karina Ramirez Starikoff; Roque Ismael da Costa Güllich (org.). As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul. Bagé: Faith, 2019. v. 1, p. 77-86.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Laura Fontana. **"Rakonte Mwen":** Um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português e Espanhol) – Universidade Federal da Fronteira Sul.

SOARES, Laura; TREVISAN, Caroline; FLAIN, Angela. Curso de português para imigrantes haitianos: desenvolvimento cronológico, mudanças e reflexões. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 89-101, 2017.

SOARES, Laura Fontana. **Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 131, 2019.

TOMASELLO, Michael. **Origins of human communication**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**, *Campus* Chapecó, 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002. Acesso em: 07 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Formação proporciona discussões e conhecimentos para professores e futuros professores**: teoria e práticas fizeram parte de projeto desenvolvido pela UFFS – *Campus* Chapecó. 2017. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/formacao-proporciona-discussoes-e-conhecimentos-para-professores-e-futuros-professores. Acesso em: 02 abr. 2021.

CAPÍTULO 16

A PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO OESTE CATARINENSE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E IMPACTOS

Aline Peixoto Gravina
Mary Neiva Surdi da Luz

INTRODUÇÃO

A Linguística, como ciência, teve seu advento no início do século XX, tendo como marco a publicação da obra póstuma de Ferdinand Saussure, o *Curso de Linguística Geral,* em 1916. No entanto, estudos sistemáticos sobre a linguagem humana são realizados há séculos, uma vez que as línguas carregam em si fatores instigantes para serem analisados por serem objetos naturais e sociais. Por ser uma ciência relativamente nova, o desenvolvimento dos estudos linguísticos só foi difundido no Brasil na

segunda metade do século 20, especificamente, na visão de Guimarães (2004), a partir da criação do Instituto Central de Letras na Universidade de Brasília (UnB) e, consequentemente, com o surgimento do primeiro departamento de Linguística no país no período de 1962 a 1965.

De acordo com Fiorin (2019, p. 42), a finalidade da Linguística está em "elucidar o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas faladas no mundo". De maneira geral, a Linguística moderna criou cinco grandes objetos teóricos: a língua, a competência, a variação, a mudança e o uso. Todas essas pesquisas balizam o conhecimento dos cursos de graduação e pós-graduação na área, dessa forma, compreender o histórico de implantação dessa ciência no país é fundamental para dimensionar os impactos sociais na constituição do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no interior de Santa Catarina.

Portanto, o propósito deste capítulo é apresentar a criação, institucionalização e impactos da pós-graduação em Estudos Linguísticos na região oeste catarinense. Para isso, destacamos alguns dos elementos constitutivos da implantação da Linguística e da pós-graduação em Linguística no cenário brasileiro e catarinense, refletindo sobre os momentos mais significativos dessa expansão, com foco no movimento de interiorização da pós-graduação. Finalmente, buscamos apresentar um breve panorama da oferta, dos impactos e das perspectivas da pós-graduação em Estudos linguísticos no contexto atual no cenário regional.

SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA NO BRASIL

Guimarães (2004) aponta que os estudos sobre a linguagem no Brasil iniciaram no século XVI, quando houve interesse no movimento de gramatização[1] massiva das línguas no mundo. O autor apresenta um panorama que engloba acontecimentos políticos, institucionais, culturais e linguísticos que nos permitem compreender o processo de institucionalização da pesquisa linguística em solo brasileiro. Para este texto, interessa-nos o que o autor nomeia como quarto período[2]. Nesse cenário, o pesquisador destaca os acontecimentos vinculados à Universidade de Brasília (UnB), entre 1962 e 1965, como significativos ao desenvolvimento da Linguística e da pesquisa linguística. Durante o período de funcionamento da UnB, foi criado o Instituto Central de Letras do qual o Departamento de Linguística fazia parte.

Surdi da Luz (2010), com base em Altman (2004), aponta que Aryon Rodrigues dedicou atenção especial às línguas indígenas em 1962, quando chegou à Universidade de Brasília (UNB) para chefiar o Departamento de Linguística e organizar um mestrado nessa área. É preciso ressaltar que, em 1962, o Conselho Federal de Educação publicou a resolução que instituía a obrigatoriedade da disciplina de Linguística no currículo mínimo dos Cursos de Letras. A publicação da resolução surpreendeu a toda a comunidade acadêmica, pois havia poucos profissionais formados em Linguística. Sobre isso, Altman (2004, p. 114) relata que Aryon Rodrigues não estava plenamente favorável a essa normativa, pois a precipitação da medida favoreceria a improvisação e poderia comprometer o desenvolvimento dos estudos na nova disciplina.

1 Auroux define gramatização como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber lingüístico: a gramática e o dicionário” (1992, p. 65).

2 Para detalhamento dos demais períodos, conferir em Guimarães (2004).

Entretanto, considerando a nova resolução, em 1963, sob o comando de Aryon Rodrigues, foi implantado o primeiro departamento autônomo de Linguística e o primeiro Programa de Pós-Graduação, em nível de mestrado, dirigido à formação de pesquisadores em Linguística. Isso objetivava formar profissionais que pudessem assumir as aulas de língua portuguesa ou de linguística ao retornarem às universidades de origem. Esse primeiro Curso de Pós-Graduação em Linguística teve somente três anos de funcionamento, até 1965, com a defesa de três dissertações.

Cumpre-nos ainda destacar, com base em Kato (1983), que um dos maiores problemas que a linguística enfrentou no início de seu processo de institucionalização, quer como ciência quer como disciplina, centrava--se na ausência de um corpo profissional especializado para ministrar as aulas nos cursos de graduação e também alavancar o ensino e a pesquisa na pós-graduação. Kato afirma que a "repentina" implantação da disciplina de Linguística, em 1962, fez com que os professores atuassem na base da improvisação, ensinando "algo que nada tinha a ver com Linguística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos (KATO, 1983, p. 52).

Surdi da Luz (2011) indica que um maior desenvolvimento da área é alcançado em 1966, quando teve início a pós-graduação em Linguística da USP e, em 1971, com o início da pós-graduação em Linguística na Unicamp. Além disso, em 1969, aconteceu a criação do sistema nacional de pós-graduação, que também se constituiu como um marco deste período, pois garantiu a institucionalização da Linguística como ciência, nas palavras de Lagazzi-Rodriguês (2007, p. 17) "a cientificidade (se) faz (n) um lugar institucional. [...] Cientificidade e institucionalidade ficam sobrepostas". Para Guimarães (2004), nos anos subsequentes, aumentou significativamente o número de cursos de pós-graduação na área dos estudos de Letras, de língua portuguesa e dos estudos da linguagem em geral.

Passadas algumas décadas desde o início de sua implantação, é preciso destacar que, se inicialmente a pós-graduação na área Linguística ganha corpo com o objetivo de formar docentes para a atuação nos cursos de graduação, ao longo desse percurso, houve um número significativo de programas criados e hoje consolidados como centros de pesquisas na área. O Quadro 1 apresenta os números totais de programas na área de linguística na atualidade.

Quadro 1 – Cursos avaliados e reconhecidos

		Total de programas de pós-graduação							Total de cursos de pós-graduação				
Nome	Área de Avaliação	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
LETRAS	LINGUÍSTICA E LITERATURA	125	42	0	6	0	77	0	202	119	77	6	0
LINGÜÍSTICA	LINGUÍSTICA E LITERATURA	34	4	0	4	0	26	0	60	30	26	4	0
	Totais	**159**	**46**	**0**	**10**	**0**	**103**	**0**	**262**	**149**	**103**	**10**	**0**

Legenda – ME: Mestrado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; DP: Doutorado Profissional; DO: Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.

Fonte: Plataforma Sucupira - elaborado pelas autoras (2021).

No entanto, apesar dessa expansão na criação de novos cursos na pós-graduação, várias regiões do país não acompanharam esse crescimento, a exemplo do interior de Santa Catarina, em que o processo de interiorização da pós-graduação ganha impulso tão somente na primeira década do século XXI. Esse impulso vem em função da necessidade de formação de docentes para o ensino superior e a formação para pesquisa e qualificação dos docentes que atuam na educação básica.

A título de conhecimento, observe-se o Quadro 2, que mostra os programas na área de Linguística e Literatura em funcionamento, em 2021, em Santa Catarina, e como essa oferta se concentra no litoral catarinense.

Quadro 2 – Programas na área de Linguística e Literatura em funcionamento em Santa Catarina

PROGRAMA	IES	UF	ME	DO
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (41008014001P7)	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	SC	5	5
ESTUDOS DA TRADUÇÃO (41001010053P6)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC	6	6
ESTUDOS LINGUÍSTICOS (41020014001P0)	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)	SC	4	4
INGLÊS:ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (41001010012P8)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC	5	5
LINGÜÍSTICA (41001010014P0)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC	6	6
LITERATURA (41001010013P4)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	SC	5	5

Fonte: Plataforma Sucupira - elaborado pelas autoras (2021).

Como pode ser visto no quadro anterior, no estado de Santa Catarina, há apenas três instituições públicas com programas na grande área da Capes *Letras, Linguística e Literatura*: i) a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possui quatro programas: Estudos Linguísticos, Estudos da Tradução, Literatura e Inglês: estudos linguísticos e literários; ii) a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), que possui o programa Ciências da Linguagem; iii) a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que possui o programa de Estudos Linguísticos. Dessas instituições, tanto a UFSC quanto a Unisul estão localizadas na região litorânea do estado, especificamente em Florianópolis e região metropolitana, respectivamente.

A UFFS, localizada em Chapecó, possui o único programa *stricto sensu* na área de Letras/Linguística em IES pública no interior do estado. Considerando tal cenário, torna-se relevante apresentar a criação da pós-graduação em Estudos Linguísticos e discutir os impactos desse programa na região desde sua implementação.

SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA NO INTERIOR DE SANTA CATARINA

Histórico da UFFS e implantação do PPGEL

A implantação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos, o primeiro da UFFS, especificamente no *campus* Chapecó (SC), foi realizada no ano de 2012, com a criação do curso de mestrado[3]. Ou seja, depois de 46 anos da criação do primeiro programa de pós-graduação em Linguística no Brasil, apenas em 2012, o interior de Santa Catarina passou a ter uma pós-graduação na área de Estudos Linguísticos. No ano de 2020, o programa recebeu aprovação e autorização para a criação do curso de doutorado[4]. Para compreender o significado dessas conquistas, é fundamental realizar um retrospecto histórico e geográfico de todo o contexto.

A UFFS foi criada em 2009 e atualmente é composta por seis campi – Chapecó (SC) – campus sede, Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Passo Fundo (RS), Cerro Largo (RS) e Erechim (RS) –, inserida na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, cuja área total é de 121 mil quilômetros quadrados. Em razão da configuração sócio-histórica da Mesorregião,

3 Portaria Ministerial n° 1324, publicada no D.O.U. de 9/11/2012, Seção 1, p. 10.

4 Portaria Ministerial n° 997, publicada no D.O.U. de 24/11/2020, Seção 1, p. 26.

a área de abrangência da UFFS se destaca pela diversidade linguística decorrente não só da língua portuguesa, mas também de línguas faladas por diferentes comunidades étnicas (indígena, cabocla e europeia) que se instalaram nos municípios ao longo dos séculos, além do contato entre o português e o espanhol na região de fronteira do Brasil com a Argentina.

A demanda pela criação de programas de pós-graduação foi apresentada em 2010, quando a UFFS realizou a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão[5] (I COEPE), cujos objetivos foram aprofundar a interlocução com a comunidade regional, visando eleger as agendas prioritárias da UFFS nos campos da pesquisa e da extensão e as suas articulações com o ensino, bem como levantar as demandas no campo da pós-graduação. Diante do número de professores doutores com produção científica qualificada e com interesse na construção do saber científico, além do nível de graduação, a área de Letras foi uma das prioridades nas políticas de implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFFS, dada a necessidade de aprofundar pesquisas sobre a realidade linguística regional e sobre a formação de professores de línguas.

Devido à litoralização histórica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Letras/Linguística em Santa Catarina, a complexa realidade linguística do interior do Estado e da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul permaneceu, em vários aspectos, desconhecida, o que demonstrou uma lacuna no desenvolvimento socioeconômico regional. Portanto, um dos objetivos do programa está em realizar atividades de pesquisas que busquem conhecer as línguas, os contatos entre línguas e os funcionamentos discursivos que configuram os laços sociais e as matrizes produtivas da mesorregião.

5 Para mais informações e detalhamentos sobre a COEPE: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_ii/apresentacao, acesso em 12 de fev. 2021.

Dessa forma, a implantação do PPGEL, em consonância com as referidas políticas de interiorização da pós-graduação, como o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)[6], representou um passo importante na diminuição da distribuição desigual, contribuindo para a formação e "fixação" de pesquisadores e para a qualificação do ensino na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

E, por fim, a existência de um programa de pós-graduação na área de Linguística na UFFS potencializou e potencializa oportunidades para os egressos do Curso de Letras Português e Espanhol, uma vez que possibilita a continuidade dos estudos acadêmicos na mesma instituição de ensino onde foi realizada a graduação de forma pública, gratuita e com qualidade. Ademais, o programa realiza a formação de docentes e pesquisadores que desenvolvem pesquisas avançadas na área de Estudos Linguísticos para atuar na educação superior, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou desempenham pesquisas de políticas linguísticas para a Educação Básica. As temáticas dos trabalhos, a inserção social e o impacto das pesquisas do PPGEL serão descritos mais detalhadamente na próxima seção.

IMPACTO E INSERÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO[7]

O PPGEL possui docentes envolvidos nas mais diversas atividades para promover a produção do conhecimento com potencial de gerar arranjos teóricos ou metodológico inovadores na área de ensino, especificamente na área da Linguística e Literatura. A inserção social do programa se inscreve entre os eixos, os objetivos e as ações estratégicas que contribuem para ampliar

6 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso em: 30 mar. 2021.

7 Todos os dados e estatísticas desta seção são referentes ao ano de 2021.

e melhorar a ambiência da pós-graduação na UFFS, sem perder de vista as novas exigências sobre a produção de conhecimento e qualificação docente.

O programa estabelece metas com propósitos de fortalecimento tanto em visibilidade (com realizações de eventos regionais, nacionais e internacionais) quanto na qualidade de produção, estabelecendo parcerias com docentes externos ao programa – do Brasil e do Exterior – para difundir e aprofundar os projetos em execução. Tudo isso tendo em vista que um dos principais objetivos do PPGEL está na formação de recursos humanos que busquem pesquisas avançadas no campo dos estudos da linguagem a fim de resolver problemas de diferentes segmentos da sociedade, como a educação básica e a formação superior.

Nesse contexto, é possível aproximar o conhecimento produzido na Universidade às demandas da sociedade em um propósito de inserção regional e, consequentemente, uma maior ligação com o mercado de trabalho. O enfoque dos projetos com prioridades para pesquisa e políticas da e na educação básica é uma das formas de aproximação com todo esse contexto. Além de formação especializada para a atuação dos professores, o PPGEL tem como meta uma formação gestora para políticas de língua e ensino de línguas, possibilitando aos egressos atuarem em cargos de secretarias municipais e estaduais de Educação, para pensar soluções pedagógicas na área de língua e ensino. A contribuição do programa está na formação consistente de pesquisadores/profissionais especializados em política de línguas e ensino, com uma preparação sólida na complexa realidade linguística do interior do estado de Santa Catarina e da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, pelo exame das línguas, dos contatos entre línguas e dos discursos da região a partir das várias dimensões da análise linguística: as da sociolinguística, da dialetologia, da sintaxe, da lexicologia, da semântica, dos estudos cognitivos, dos estudos do discurso.

Saberes esses necessários para balizar e fomentar políticas eficientes e adequadas à educação básica e superior para as políticas de línguas.

As pesquisas e a formação de profissionais de alto nível gestadas pelo PPGEL geram sua inserção social – de modo mais localizado e imediato – na área de abrangência da UFFS. Para isso, a UFFS e o PPGEL possuem articulação com as Secretarias de Estado e diversas Secretarias Municipais de Educação na região. Essa parceria pode ser percebida entre docentes do PPGEL que atuam na coordenação de programas que aproximam universidade e escola, como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica. Também há outras iniciativas propostas pelo corpo docente do PPGEL em cooperação com as secretarias de educação dos municípios ou com suas respectivas associações.

Ademais, os docentes do programa coordenam e realizam cursos de extensões que visam contribuir com a comunidade. Há ainda grupos de estudos que contam com a participação de discentes da graduação, da pós-graduação, professores da educação básica e pesquisadores de outras instituições de ensino. Todas essas atividades demonstram as contribuições do programa de forma abrangente na pesquisa e no comprometimento com a comunidade acadêmica como um todo, desde discentes em formação na graduação até o acompanhamento de seus egressos nos espaços de inserção social e na participação efetiva na continuidade e no aprimoramento da formação dos professores e gestores da educação básica da região.

Desde sua criação, em 2012, os diversificados interesses de pesquisa de discentes do PPGEL têm se refletido nas 100 dissertações de mestrado em Estudos Linguísticos defendidas[8]. No Quadro 3, estão reproduzidas as principais temáticas das dissertações.

---

8 O acervo pode ser consultado integralmente pelo Repositório Digital, com todas as dissertações defendidas na UFFS: https://rd.uffs.edu.br/.

Quadro 3 – Temáticas das dissertações defendidas no PPGEL (até janeiro de 2021)

TEMÁTICA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
Análise de materiais didáticos e formação de professores	19
Estudos de variação/ mudança e/ou descrição de fenômenos linguísticos do português brasileiro (PB)	19
Temáticas que envolvem análises de textos literários	10
Análises sobre procedimentos de Leitura e Escrita	14
Estudo sobre contato linguístico em comunidades da região sul com línguas de imigração ou estudos de tradução (português-espanhol e inglês-português)	24
Análises de textos jurídicos, políticos e da mídia	11
Temáticas que envolvem línguas indígenas	3
Total	**100**

Fonte: PPGEL – quadro elaborado pelas autoras (2021).

Essas dissertações têm gerado produção bibliográfica qualificada a elas vinculadas e são divulgadas em eventos científicos nacionais/internacionais e em publicações, o que permite a ampliação da visibilidade do PPGEL e da UFFS. Dessa forma, os egressos do programa representam uma inserção social com impacto na produção e no mercado de trabalho. O PPGEL acolhe discentes oriundos tanto de Chapecó, como de cidades circunvizinhas localizadas na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Além disso, o programa atrai discentes não só com formação na área de Linguística e Literatura, mas também profissionais de áreas afins e de outros campos do saber, que buscam aprimoramento da formação científica e profissional na área em que atuam.

De maneira descritiva, dentre os titulados do PPGEL, 50% atuam na Educação Básica – alguns deles, acumulando atividade no ensino superior. Outros ainda estão em função administrativa em rede pública ou atuam como professores de língua estrangeira em cursos de idiomas. 30% dos egressos atuam em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, ou Institutos Federais de Educação como docentes (IFSC, IFC, IFFar, UDESC, Unespar, UNOESC, URI, PUC, Unochapecó, UFFS, Faculdades Santa Rita, IFRS, IFSC, IF-Catarinense, entre outras) ou como secretários executivos, técnicos em assuntos educacionais ou com orientação pedagógica (UFFS, IFRS, IFSC, Unochapecó, SENAI). 18% ingressaram ou concluíram cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior brasileiras. 2% dos egressos atuam na área de comunicação. Interpretamos que os dados demonstram que o PPGEL cumpre a sua função de preparar profissionais capacitados para atuar no ensino tanto superior, quanto na Educação Básica (CAPES/Platafoma Sucupira, 2021[9]).

Diante de um cenário tão promissor na área dos Estudos Linguísticos, o egresso do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol possui incentivos para realizar o curso de mestrado e, a partir de 2021, um curso de doutorado no PPGEL, uma vez que, além de obter uma melhor qualidade em sua formação de licenciado, abrirá leques para uma atuação profissional mais ampla e diversificada, tanto na educação básica quanto na educação superior. Não à toa, 27% dos egressos do PPGEL são também egressos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol da UFFS.

---

9 Os dados descritos neste parágrafo são oriundos do relatório produzido para a Plataforma Sucupira 2021. Essa plataforma é uma ferramenta online utilizada para coletar dados de produção científica e todas as demais informações acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Através dessa Plataforma, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) realiza de forma padronizada o acompanhamento e as avaliações periódicas dos cursos de mestrado e doutorado stricto sensu no país. Além disso, a plataforma serve como uma base de referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a linguagem humana ter sido objeto de estudos durante séculos, a Linguística como área do conhecimento científico só foi consolidada no início do século XX, a partir dos trabalhos de Saussure. No Brasil, o marco do desenvolvimento dos estudos linguísticos é apontado, por estudiosos como Surdi da Luz (2010), no início da década de 1960, especificamente em 1962, quando o Conselho Federal de Educação publicou a resolução que instituía a obrigatoriedade da disciplina de Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras.

Com o surgimento dos departamentos na área de Linguística e, consequentemente, com a criação dos cursos de pós-graduação, a área se consolidou e se desenvolveu de forma exponencial pelo país, tendo hoje 159 programas e 262 cursos entre mestrado, acadêmico e profissional, e doutorado acadêmico. No entanto, a expansão e criação dos novos cursos de pós-graduação em Linguística não ocorreram de forma homogênea nas regiões, a exemplo, o interior de Santa Catarina, em que o processo de interiorização da pós-graduação ganha impulso tão somente na primeira década do século XXI.

A implantação da UFFS em 2009 e a criação do Curso de Letras Português e Espanhol foram fundamentais para o alicerce de desenvolvimento das pesquisas na área de Linguística no oeste catarinense. Diante de um número de professores doutores com produção científica qualificada e com interesse na construção do saber científico, além do nível de graduação, a área de Letras foi uma das prioridades da UFFS nas políticas de pós-graduação *stricto sensu*, dada a necessidade de aprofundar pesquisas sobre a realidade linguística regional e sobre a formação de professores de línguas. Em outras palavras, a base para a criação de um curso de pós-graduação na área de Linguística foi a existência de professores pesquisadores com

grande potencialidade vinculados aos três cursos de graduação em Letras Português e Espanhol da UFFS (Cerro Largo, Chapecó e Realeza).

Assim, neste capítulo, destacou-se a importância da implementação do PPGEL, sendo o primeiro e único programa na área de Estudos Linguísticos em uma instituição pública no interior de Santa Catarina (todos os outros programas existentes localizam-se no litoral do estado). Dessa forma, a criação do programa impulsionou a formação de docentes pesquisadores para o ensino superior e a qualificação dos docentes que atuam na educação básica na região. Reafirmando-se o compromisso com a sociedade e a precaução com o impacto do PPGEL, observou-se que o programa se destaca pela alocação de seus egressos em todos os níveis da educação: no ensino fundamental, médio e superior, em Institutos Federais e em escolas das redes pública e privada. Outros ainda estão em função administrativa na rede pública e privada, atuam como professores de língua estrangeira em cursos de idiomas, ou como servidores técnico-administrativos e professores substitutos em instituições federais. Assim, interpretamos que esses dados demonstram que o PPGEL cumpre a sua função de preparar profissionais capacitados para atuar de forma ampla na área de linguagens, seja na gestão educacional, na educação básica ou no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização***.* Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1992.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/. Acesso em: 28 jun. 2021.

FIORIN, José Luiz**. Linguística? Que é isso?** 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

GUIMARÃES. Eduardo. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. São Paulo: Pontes, 2004.

KATO, Mary. O ensino de línguas após a implantação da Linguística. *In:* **ABRALIN:** **Boletim da Associação Brasileira de Linguística,** n. 4, p. 51-59, 1983.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. *In:* ORLANDI, Eni P. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alejandra Rojas Covalski – Professora da UFFS desde 2010. Atua no curso de Letras. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, tradução literária e literatura. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5930992872283209.

Alice Ribeiro Dionizio – Egressa do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFFS, *Campus* Chapecó. Durante a graduação, atuou como bolsista no Pibid Letras (2014/2015) e no Pibid Interdisciplinar (2016/2017). Atualmente é doutoranda em Linguística na UFSC e atua como professora de língua portuguesa e de língua espanhola no ensino básico, técnico e tecnológico no IFSC, *Campus* Chapecó. Graduada em Letras (2017), Mestra em Estudos Linguísticos (2019). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7684838354923837.

Aline Cassol Daga Cavalheiro – Professora da UFFS desde 2014, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordena subprojetos do Pibid Letras desde 2016, além de ter atuado como coordenadora adjunta do Curso de Letras (2015/2017 e 2019/2021). Graduada em Letras (2009), Mestra em Linguística (2011) e Doutora em Linguística (2016). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2833729776429139.

Aline Peixoto Gravina – Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordena o Grupo de Estudos SINTAXES desde 2018, além de ter atuado como coordenadora adjunta do Curso de Letras (2014/2016) e na gestão do PPGEL

(2017/2019 como coordenadora adjunta/ 2019/2021como coordenadora). Graduada em Letras (2005), Mestra em Linguística (2008) e Doutora em Linguística (2014). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2207210649564374.

Ana Cláudia de Souza – Professora da UFSC desde 2007. Atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) desta Universidade. Foi professora do Curso de Pedagogia desta IES (2007/2015), tendo sido subcoordenadora do Curso (2014.2/2015.1). Atualmente, subcoordena o PPGL/UFSC (2020.2/2022.1). Foi professora do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (1998/2006). Graduada em Letras (1992/1995), Mestra em Linguística (1998) e Doutora em Linguística (2004), com pós-doutoramento (2006). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1625164543906424.

Angela Cristina Di Palma Back – Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta Universidade. Foi Diretora da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (2013-2017). Integra o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras. Pesquisadora associada e líder do Grupo de Pesquisa CNPq-LITTERA. Mestra e Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Currículo Lattes: http://http://lattes.cnpq.br/2726654686177706.

Angela Derlise Stübe – Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Atuou como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid (2012 a 2017). Coordenou o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos (2017/2019). Presidiu o Grupo de Trabalho responsável pela criação e implantação do Doutorado em Estudos Linguísticos. Graduada em Letras (1997), Mestra em Letras (2000) e Doutora em Linguística Aplicada (2008). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7554549996029350.

Angela Luzia Garay Flain – Professora da UFFS desde 2013, onde atua no Curso de Letras, mais especificamente no ensino de Língua Espanhola e Estágios Supervisionados. Também atua como Coordenadora de Estágios do Curso de Letras, desde 2017. Graduada em Letras (2000), Mestra em Linguística (2005) e Doutora em Linguística (2016). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6554709594101084.

Ani Carla Marchesan – Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PP-GEL). Foi colaboradora na Coordenação do Pibid Interdisciplinar (2017) e do Pibid Letras (2018-2019), além de ter atuado como coordenadora adjunta do PPGEL (2020-2021). Graduada em Letras (2005), Mestra em Linguística (2008) e Doutora em Linguística (2012). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0098820115397971.

Cláudia Andrea Rost Snichelotto – Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus* Chapecó/SC) desde 2010. Atua no Curso de Letras Português e Espanhol – licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Doutora (2009) e Mestre (2002) em Linguística, área de concentração Sociolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Português e respectivas Literaturas (1993), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora da educação básica de 1994 a 2007. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, de 2012 a 2015, e Vice-Presidente do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CelSul), gestão 2013-2014. Atuou na coordenação do SubProjeto "Língua Espanhola e Língua Portuguesa" do Programa Residência Pedagógica da UFFS, em Chapecó, de 2018/2 a 2019/2. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2799196736703337.

Cláudia Felisbino Souza – Técnica em Assuntos Educacionais na UFFS desde 2017, onde atua como Coordenadora do Setor de Acessibilidade do *Campus* Chapecó. Graduada em Ciências Biológicas (2003), Especialista em Docência no Ensino Superior (2017) e Mestranda em Educação. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2205805678978173.

Claudia Finger-Kratochvil – Professora da UFFS desde 2010, no *Campus* Chapecó, atuando na graduação em Letras, em outros cursos na formação básica e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Iniciou sua carreira como docente no Ensino Superior e na formação de professores em 1993, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* Joaçaba. É líder do Grupo de pesquisa Aquisição, aprendizagem e processamento de primeira e segundas línguas. Graduada, Mestra e Doutora pela UFSC. Pós-doutoramento pela University of Pittsburgh, EUA. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7877290490673768.

Cristiane Horst – Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. É líder

do grupo de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) desde 2010. Coordenou o subprojeto Pibid Letras (2018-2020), além de ter atuado como coordenadora do Curso de Letras Português-Espanhol no *Campus* Cerro Largo (2010-2011). Graduada em Letras Português-Alemão pelo IFPLA-UNISINOS (2001) e Doutora em Letras/Filologia Românica pela CAU-Kiel – Alemanha (2009). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5588199122528764.

Dulce do Carmo Franceschini – Professora do Ensino Superior desde 2000. Atua no Curso de Letras da UFFS desde 2015. Coordenou o subprojeto Pibid Letras (2016-2018) e coordena a Comissão PIN/Chapecó desde 2016. Graduada em Letras pela UnB (1988) e em Ciências da Linguagem pela Universidade Paris V, René Descartes (1991), Mestra em Linguística pela Universidade Paris V (1993) e Doutora em Linguística pela Universidade Paris VII, Denis Diderot (1999). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6449811670141323.

Eric Duarte Ferreira – Doutor em Linguística e Professor de Língua Portuguesa e Linguística da graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS. Atuou como colaborador do Pibid (Subprojeto do Curso de Letras) entre 2011 e 2014. Coordenou o Curso de Letras do *Campus* Chapecó, entre 2013 e 2014. Desde 2017, é Tutor do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4047005943186032.

Laura Fontana Soares – Professora substituta de Português e Literatura no IFSC, campus Xanxerê. Pesquisadora na área de Linguística Aplicada sobre ensino e aprendizado de Português como Língua de Acolhimento. Tem experiência no ensino de Português como Língua Adicional nos Estados Unidos (Universidade do Arizona, 2019/2021). Graduada em Letras Português e Espanhol (UFFS, 2017), Mestra em Estudos da Linguagem (UFRGS, 2019). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3170406465169358.

Luciano Melo de Paula – Professor da UFFS desde 2010, onde atua no Curso de Letras. Coordenou subprojetos do Pibid Letras (2014/2015) e Residência Pedagógica de Língua Portuguesa. Foi coordenador do Curso de Letras (2017/2019). Graduado em Letras (2004), Mestre em Letras e Linguística (2007) e Doutor em Letras e Linguística (2017). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4187642431835842.

Marcelo Jacó Krug – Professor da UFFS desde 2010, onde atua, principalmente, no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. É líder do grupo de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) desde 2010. Graduado em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (2000), Mestre em Linguagem no Contexto Social pela UFRGS (2004) e Doutor em Letras/Filologia Românica pela CAU-Kiel – Alemanha (2009). Atualmente é bolsista CAPES/Humboldt como pesquisador experiente na Universidade de Augsburg, na Alemanha. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1266567939497031.

Marcia Ione Surdi – Professora da rede pública (2000 a 2002). Professora da Unochapecó desde 2008. Coordena o Curso de Letras Português/Inglês da Unochapecó (2018). Graduada em Letras (2003), Especialista em Linguística e Ensino (2007), Mestra em Letras – Estudos Linguísticos (2010) e Doutora em Letras – Estudos Linguísticos (2017). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/265943143072974.

Maria José Laiño – Professora da UFFS desde 2010, onde atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Coordena o Centro de Línguas da UFFS (desde 2017), além de ter atuado como coordenadora do Curso de Letras (2010/2011). Graduada em Letras Espanhol (2008), Mestra em Estudos da Tradução (2010) e Doutora em Estudos da Tradução (2014). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4431434975919236.

Mary Neiva Surdi da Luz – Professora da rede pública (1989 a 1996). Professora da Unochapecó (1995 a 2010). Professora da UFFS desde 2010. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (de 2015 a 2017). Graduada em Letras (1994), Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (1996) e Mestra em Linguística (1998). Doutora em Letras (2011). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8562922102534041.

Mary Stela Surdi – Professora da rede pública (1990 a 1996). Professora da Unochapecó (1997 a 2010). Professora da UFFS desde 2010. Coordenou o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (2011 até 2016). Graduada em Letras (1994), Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (1996) e Mestra em Linguística (1998). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8519933299625069.

Mateus Scariot – Graduando em Letras Português e Espanhol – Licenciatura (UFFS) e Bacharel em Biblioteconomia (Unochapecó). Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial – Assessoria Linguística e Literária (2017-2018) e docente de Língua Espanhola no Centro de Línguas da UFFS (2018). Participou do Programa de Mobilidade Internacional ERASMUS+KA107 na Universidad de Valladolid, Espanha (2019). Atualmente é bolsista na Divisão de Relações Internacionais/AGIITEC, onde desenvolve ações de apoio à Internacionalização da UFFS. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0163540497637146.

Morgana Fabiola Cambrussi – Professora da UFFS desde 2010, onde atua especialmente no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordenou subprojetos do Pibid Letras e do Pibid Interdisciplinar (de 2011 até 2017), além de ter atuado como coordenadora do Curso de Letras (2019/2021). Graduada em Letras (2004), Mestra em Linguística (2007) e Doutora em Linguística (2009). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6043221891913034.

Santo Gabriel Vaccaro – Professor da UFFS desde 2010, onde atua no Curso de Letras. Participou no Curso de Especialização em Literaturas do Cone Sul da UFFS e foi coordenador do Curso de Letras (2014 a 2016). É membro do Grupo de Pesquisa Trânsitos Literários da UFFS. Graduado em Procuração (1994), Direito (1996), Letras - Licenciatura (2008) e Letras - Bacharelado (2010), Mestre em Literatura (2009) e Doutor em Literatura (2013). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9380010890261319.

Tatiana Gritti – Técnica administrativa na UFFS desde 2012, atuando no setor de Relações Internacionais. Coordenadora Institucional do Programa Idiomas sem Fronteiras, desde 2015, e Presidente da Comissão do Programa de Línguas da UFFS (PROLIN), desde 2019. Graduada em Letras (2006) e Mestra em Estudos Linguísticos (2017). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3376672939763748.

Valdir Prigol – Professor da UFFS desde 2010, onde atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Coordenou a Diretoria de Comunicação e a Editora da UFFS. Atualmente coordena o Clube de leitura: travessia. Graduado em Letras, Mestre em Comunicação Social e Doutor em Literatura. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8135348349435741.